

EDILENE EVA DE LIMA

**MOVIMENTOS DE MUDANÇA CURRICULAR NAS
EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES E
ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.

Florianópolis
2015

L732m Lima, Edilene Eva de.
Movimentos de mudança curricular nas experiências de
educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina/
Edilene Eva de Lima. – Florianópolis, 2015.
180 f. : il. ; 14,81cm 21cm.

Orientador: Juarez da Silva Thiesen
Bibliografia: f. 145-158

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Santa Catarina, 2015.

1. Currículo. 2. Educação Em tempo Integral. 3. Mudança
Curricular. I. Thiesen, Juarez da Silva. II. Título.

CDD: 370



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"MOVIMENTOS DE MUDANÇA CURRICULAR NAS EXPERIÊNCIAS DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDES E ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA
CATARINA"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 05/11/2015

- Dr. Juarez da Silva Thiesen (PPGE/UFSC-Orientador)
Dr. Otto João Petry (UFFS-Examinador)
Dra. Adriana Mohr (CED/UFSC-Examinadora)
Dr. Nestor Manoel Habbkost (CED/UFSC-Examinador)
Dra. Roseli Zen Cerny (PPGE/UFSC-Suplente)

EDILENE EVA DE LIMA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2015

Prof. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

Aos meus pais Leonildo (in memoriam) e Maria Marta por terem me ensinado os valores que me sustentam na caminhada da vida. As crianças, que me motivam na busca por melhorar a escola pública.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais este momento tão significativo na minha caminhada de aprendente quero agradecer primeiramente a Deus pela sua presença em todos os momentos da minha vida e a todos que estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando na realização deste sonho. Aos meus filhos Leonardo e Gabriel, que desde pequenos aprenderam a suportar a minha ausência e me ensinaram a amar incondicionalmente. A Alanna e a Maria Eduarda, presentes que a vida me trouxe ampliando meu amor de mãe. As minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e afilhados, me sustentam e me apoiam, são presenças fundamentais na minha vida. Ao meu marido e companheiro Alexandre, pelos momentos que soube compreender e apoiar meu trabalho, dando-me forças para seguir em frente.

Meu agradecimento e gratidão especial ao meu orientador professor Dr. Juarez da Silva Thiesen, meu grande mestre, que com seu carinho, paciência e sabedoria soube me guiar, abrindo meus olhos, me ensinando a ver mais longe.

Aos professores membros da banca de qualificação: Adriana Mohr, Jane Bittencourt, Nestor Habkost, pelas contribuições ao trabalho inicial desta pesquisa.

Aos professores do PPGE da UFSC, pelas aulas ministradas, pela aprendizagem, por me ensinarem a ler as entrelinhas, ampliando meu modo de entender a educação, de ver e ler o mundo.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos em que compartilhamos as dúvidas e estudamos juntos, pelas amizades construídas e em especial a Paula e a Erika, pelos momentos de troca e apoio.

Aos colegas do grupo ITINERA, pelas leituras e discussões que auxiliaram no embasamento teórico para melhor compreender o currículo.

Aos dirigentes e técnicos das secretárias municipais que concordaram em participar da pesquisa enviando material e colaborando com a coleta de dados.

A Gerencia de Educação da grande Florianópolis que autorizou a pesquisa em uma das escolas municipais.

Aos profissionais e estudantes da Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl, que me receberam e colaboraram com a pesquisa. Aos que, mesmo aposentados, em licença médica, ou trabalhando em outras instituições abriram as portas de suas residências e do seu trabalho para compartilhar suas experiências. Com simplicidade e

sabedoria pude ver na maioria dos olhos que me fitavam o carinho e o respeito pela comunidade, pelas crianças e pela escola pública.

Aos componentes da banca examinadora: prof. Dra. Adriana Mohr, prof., Dr., Nestor Habkost, prof., Dr. Oto João Petry, prof., Dra. Roseli Zen Cerny por aceitarem o convite e pelas contribuições que certamente virão.

Finalmente, a todas as pessoas preciosas que Deus colocou no meu caminho e que apesar de não serem aqui citadas, compreensivelmente contribuíram direta ou indiretamente com a realização deste trabalho.

Cada um de vocês muito obrigada.

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...

Guimarães Rosa

RESUMO

A presente dissertação, submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), resulta da pesquisa que teve por objetivo analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada - EPI. A pesquisa ancorou-se, metodologicamente em abordagens qualitativas com intervenção de corte etnográfico. No enfoque teórico assumiu-se como referência trabalhos de perspectiva crítica os quais alicerçaram os principais conceitos referentes às categorias conceituais e de análise empírica que compuseram o objeto investigado. O estudo empírico resultou na análise das diretrizes referentes a educação em tempo integral elaboradas por quatro municípios catarinenses e na observação direta com entrevistas realizadas em uma instituição de ensino estadual que desenvolve educação integral desde 2003. Buscou-se, na organização do trabalho, contemplar a problemática estudada, seus objetivos, a relevância social e a necessidade de aprofundamento sobre as questões que envolvem o debate da educação integral no Brasil. Do ponto de vista teórico situamos o movimento da educação integral no contexto da constituição histórica da escola pública no Brasil e a trajetória da educação integral no estado de Santa Catarina, com ênfase no projeto desenvolvido pela rede estadual de ensino denominado Escola Pública Integrada - EPI. Além disso, demos tratamento conceitual às categorias de análise elencadas para a pesquisa empírica. Finalmente, analisamos aspectos de mudança curricular presentes nas experiências de educação integral tanto nas diretrizes e propostas das redes municipais de ensino, quanto na escola Antônio Lehmkuhl que desenvolve o projeto EPI desde 2003. Os resultados da análise, em geral, revelaram que os processos de mudança curricular caminham em patamares distintos e seus ritmos sinalizam determinadas concepções de educação integral presentes nas redes e/ou nas equipes gestoras das escolas. Que as mudanças curriculares em curso vão desde a agregação de atividades no contraturno escolar sem alterações significativas na matriz curricular convencional, até redesenhos curriculares mais complexos que envolve toda a dinâmica escolar. Que a consolidação da educação integral no estado de Santa Catarina, não obstante os avanços já conquistados, mostra-se como um grande desafio, tanto do ponto de vista da formulação de políticas, quanto da reestruturação e dos redesenhos curriculares. De todo modo há

significativos esforços empreendidos pelas equipes gestoras e professores visando alcançar patamares mais elevados de formação integral para os estudantes das escolas públicas.

Palavras-chave: Currículo. Educação Em tempo Integral. Mudança Curricular.

ABSTRACT

This dissertation, submitted to the Post Graduation Program at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), results of the research that aimed to analyze aspects of curriculum changes, materialized in the framework of educational experiments surrounding full time education in the Public Education System in Santa Catarina, specially considering initiatives implemented by the municipal system and the state's project named Public School Integrated - EPI. The research was methodologically anchored in qualitative approaches with ethnographic cutting intervention. In the theoretical approach, were taken as reference works in which the critical perspective underpinned the key concepts surrounding conceptual categories and empirical analysis that the investigated object consisted of. The empirical study resulted in the analysis of guidelines relating full time education, developed by four Santa Catarina's cities, along with direct observation of interviews conducted in a state's education institution that had been developing full time education programs since 2003. In the execution of this paper, it was a main concern to properly contemplate the chosen matter, its objectives, the social relevance and the need of a more deep and problematized discussion in the matters of the integral education in Brazil. From a theoretical point of view, we situated the movement of integral education on the public school's historical constitution context, with emphasis on the project developed by the State's education system called public school integrated - EPI. Besides, we provided conceptual treatment to the analysis categories listed to the empirical research. Finally, were analyzed aspects of curriculum changes observed in the full time education experiments both on the municipal educational system propositions and guidelines, and in the Antonio Lehmkuhl School, that develops the EPI project since 2003. The analysis results, in general, showed that the curriculum changing processes go at different levels and their rhythms indicate certain conceptions of comprehensive education present in school networks and/or on the school's management team. Also, that the ongoing curriculum changes range from the aggregation of activities after school without significant alterations in the conventional curriculum, to more complex curriculum redesign that involves the entire school dynamics. The consolidation of integral education in the state of Santa Catarina, despite the progress already achieved, is shown as a great challenge both to the policy-making point of view, as in the restructuring and curriculum redesign. Anyway, there are significant efforts being

made by the management teams and teachers in order to reach higher levels of comprehensive training for students in public schools.

Keywords: Curriculum. Full-time education. Curriculum changes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
CEDINs - Centros de Educação em Tempo Integral
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIC – Centro Integrado de Cultura
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CEUs – Centros Educacionais Unificados
EEB – Escola de Educação Básica
EEBCAL - Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl
EPC - Escola Parque Cidadã
EPI – Escola Pública Integrada
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação
GT – Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
ONGs – Organizações Não Governamentais
PC – Programas Complementares
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano Nacional de Educação
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAED - Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência
SED – Secretaria Estadual da Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
UNIRIO – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 PROCURANDO RESPOSTAS POR MEIO DE OPÇÕES METODOLÓGICAS	31
2 ASPECTOS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TRAJETÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	37
3 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTA CATARINA	47
4 CATEGORIAS FUNDANTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	59
4.1 TEMPOS/ESPAÇOS	59
4.2 INTERSETORIALIDADE E TERRITORIALIDADE.....	66
4.3 CONHECIMENTOS E SABERES	72
4.4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR	79
5 MUDANÇAS CURRICULARES REVELADAS EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TERRITÓRIO CATARINENSE.....	87
5.1 ANÁLISE DAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS REDES MUNICIPAIS	87
5.2 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA VIVIDA PELA ESCOLA BÁSICA CORONEL ANTÔNIO LEHMKUHL NO CONTEXTO DO PROJETO EPI.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A - Roteiro: Entrevistas para os diretores.....	159
APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas para os professores e coordenadores.....	163
APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas com ex-alunos	168
APÊNDICE D - Roteiro de Observação.....	172
ANEXO A - Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos	175
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	176
ANEXO C- Declaração da Rede Estadual autorizando a pesquisa na escola	179

INTRODUÇÃO

O que caracteriza o amplo espaço da vida ainda aberta e ainda incerta do ser humano é a possibilidade de assim velejar em sonhos, que são possíveis sonhos diurnos, muitas vezes do tipo totalmente sem base na realidade. O ser humano fabula desejos: é capaz disso e em si mesmo encontra material suficiente, mesmo que nem sempre seja do melhor, do mais durável (BLOCH, 2005, p. 194).

Na presente pesquisa assume-se como finalidade analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado “Escola Pública Integrada” - EPI.

Não restam dúvidas que a Educação em tempo Integral tem constituído pauta prioritária da atualidade, por isso, faz-se presente nas agendas dos governos nas diferentes esferas, dos órgãos que desenvolvem a gestão dos sistemas educacionais e, inclusive, das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

A ideia da ampliação da jornada escolar está intimamente ligada ao desejo de ressignificar e reestruturar a escola, na reorganização do currículo e no trabalho pedagógico. Este movimento de motivação se deve ao fato de que os tradicionais modelos de organização do trabalho pedagógico e curricular mostrarem-se insuficientes diante das demandas, contingências e expectativas da sociedade atual. É, portanto, neste âmbito que se situa a problemática desta investigação, qual seja, analisar aspectos de mudança curricular nas experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina.

Na contemporaneidade a escola assume muitos papéis, ao mesmo tempo em que é tomada por dúvidas, incertezas, críticas e desafios, além de pretender-se igualitária, sustentável e inclusiva. Estes novos cenários induzem governos, gestores e educadores a desenvolverem processos de redesenhos curriculares, o que, em vários aspectos, corresponderia atender as necessidades apontadas pelo mundo contemporâneo.

O acelerado movimento de mudanças muito rápidas pela qual vem passando a sociedade na atualidade tem levado homens e mulheres a questionarem-se constantemente e a buscar respostas para as suas

incertezas. Tem instigado à criatividade humana, fazendo com que as pessoas produzam mais tecnologias, novos equipamentos, mais conforto e segurança, o que torna, ao mesmo tempo, todas essas descobertas necessárias também provoca uma necessidade de consumo exagerado e faz com que algo atual passe a ser considerado obsoleto em pouco tempo, além de implicar questões sociais éticas e políticas, um movimento que tem provocado o que Zygmunt Bauman (2004) define como necessidade de tudo buscar, de possuir e consumir determinados objetos como se isto fosse condição para a felicidade humana.

As constantes mudanças pela qual os grupos humanos convivem na contemporaneidade vêm provocando incertezas, somado às novas configurações institucionais e conseqüentemente a reconfiguração de valores coletivos e individuais, produzem fortes impactos na escola, que também é compelida aos movimentos das mudanças. Neste contexto, várias são as políticas públicas que na atualidade vem sendo elaboradas com a intenção de auxiliar na reconfiguração da escola¹.

No contexto educacional, integra o conjunto destas políticas diferentes estratégias de mudanças que, sob vários aspectos, se confundem com o novo. São exemplos disso, as avaliações em larga escala, os testes padronizados, os frequentes programas que são apresentados pelos governos como inovadores, a influência da iniciativa privada com seus pacotes de formação de professores e kits pedagógicos apresentados como soluções para elevar os índices educacionais. Todas estas pretensas mudanças e interferências vêm provocando conflitos e incertezas, interferindo no comportamento de professores e alunos, bem como em toda dinâmica escolar. De fato parece haver descompassos entre o ritmo das mudanças sociais e das mudanças que vêm ocorrendo no interior das instituições de ensino, o que gera certa insatisfação tanto para a sociedade quanto para educadores e estudantes. O descompasso provoca necessidades de ressignificação da escola pela própria pressão das interferências externas provocadas de diversas formas, além do fato de esta ainda se constituir apresentando muita semelhança com o modelo escolar praticado em tempos passados.

¹ No contexto brasileiro, pode-se citar algumas políticas públicas que se apresentam como possibilidades de reconfiguração da escola: Práticas inclusivas, adaptações curriculares, novas práticas avaliativas, reconfiguração do tempo da escola, utilização de outros espaços, cultura da paz, além de alguns programas apresentados pelo governo federal como Ensino Médio Inovador, Mais Educação, Escola Aberta....

Há autores² que não negam a importância de trazer o novo para a escola, mas questionam como estas ideias chegam à instituição de ensino e o que se considera como capaz de provocá-las de fato. Para Oliveira (2013), as reformas educativas ocorridas por razões de ordem política econômica e social não são sinônimos de mudança, inovação ou melhoria. Além disso, Farias (2006) lembra que o professor vem sendo esquecido nos processos de formulação e implementação de propostas que incidem sobre o ensino, embora, ainda por vezes, seja lembrado como peça fundamental no processo de mudança educacional.

Segundo estes autores, é o professor quem tem papel fundamental no processo de mudar e ressignificar a escola, embora não seja o único responsável, pois estas também dependem das relações, valores, finalidades, éticas e políticas que permeiam a educação. Para Arroyo (2013), apenas as práticas significativas dos professores são capazes de reestruturar a escola e estas pressupõem diálogo, sistematização, explicitação, registro das razões e os valores que as inspiram. Os autores apostam ainda que a reconfiguração da escola supõe a busca de saídas criativas, articulação de parcerias e estratégias para a superação das dificuldades, envolvendo a comunidade na elaboração de ações coletivas.

As ideias dos referidos autores indicam que a mudança se configura, sobretudo, na capacidade de questionar o que já está posto pelos tradicionais modelos educacionais³. Que a mesma torna-se significativa quando efetivada com a participação da comunidade escolar, na gestão, nos projetos pedagógicos, na reconfiguração dos espaços, na elaboração de um currículo que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Aumentar o tempo da escola ou a jornada escolar, na perspectiva da educação integral, por exemplo, é um movimento que vem acontecendo no país na tentativa de ressignificar a escola e promover aprendizagens mais significativas, portanto condizentes com as necessidades apontadas na realidade atual. É, pois, no centro desta problemática que situamos o objeto da presente investigação.

² Sobre isso ver os trabalhos dos seguintes autores: Messinas (2001), Farias (2006), Maués (2009, 2011), Oliveira (2013).

³ Sobre tradicionais modelos educacionais, foram considerados aqueles que centram-se na figura do professor como transmissor do conhecimento e o aluno como receptor. O modelo educativo tradicional centra-se num programa de estudos sem demasiados elementos adicionais e tampouco considera as necessidades sociais e conhecimentos oriundos das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Observa-se ser a pauta da educação em tempo integral o contexto mais favorável hoje para o exercício de reconfigurar a escola. No âmbito deste projeto educativo é possível observar vários aspectos que apontam a possibilidade de investir em novas ideias capazes de provocar mudanças no contexto escolar. Este argumento aparece quando se discute a ampliação do tempo, o uso dos espaços, dos materiais, das novas tecnologias, das propostas pedagógicas, nos aspectos da relação da escola com a comunidade e em relação ao próprio conceito de pedagogia e na relação com os processos de ensino e aprendizagem. Não restam dúvidas que no âmbito da educação em tempo integral, novas ideias, associadas à mudanças são necessárias, porém nem todas supõem a reconfiguração da escola.

Ampliar o tempo da escola na perspectiva da educação integral é um desejo bastante antigo no contexto educacional brasileiro. Esta ideia vem sendo discutida, e propostas neste âmbito vêm sendo implantadas no Brasil, desde a primeira metade do século vinte, por educadores que procuravam defender projetos de formação integral. Esta concepção de educação foi colocada em prática pela primeira vez no país pelo educador Anísio Teixeira, quando inaugurou a primeira Escola Parque na Bahia, em 21 de setembro de 1950⁴.

Tal qual a epígrafe apresentada no início deste texto, o autor Ernest Bloch, na obra *O Princípio Esperança*, trata do aprendizado da espera. Ele acredita ser a esperança o que move as pessoas e o ato de esperar o desejo de alcançar o sucesso contra o fracasso. O autor faz referência ao sonho diurno, sonhar acordado e, a partir dos sonhos e desejos conscientes, formular as ideias que, impulsionadas pela esperança de alcançá-las, motiva-se a pensar, planejar e executar. Este trecho da obra remete à história da educação no Brasil: educadores comprometidos com a população brasileira buscaram concretizar seus sonhos defendendo a ideia da escola pública, inclusiva de tempo integral e de acesso a todos. O desejo consciente de buscar alcançar os sonhos diurnos felizmente move também muitos educadores atuais, trabalhando em defesa de uma escola que represente os desejos de quem a frequenta.

No Brasil, o movimento da escola de tempo integral voltou a ocupar a pauta dos governos, pode-se dizer a partir de 2007, quando se instituiu no país o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O índice é calculado através do rendimento

⁴ Sobre aspectos das experiências de educação em tempo integral no Brasil, tratar-se-á no I capítulo desta dissertação.

escolar, obtido com a prova Brasil, aplicada a cada dois anos, além das taxas de aprovação, reprovação e evasão. O IDEB tem revelado um índice abaixo da média esperada, portanto várias ações têm sido pensadas pelos governos. Aumentar o tempo de permanência na escola tem sido uma alternativa, aplicada em vários estados como possibilidade de elevar este índice.

Em 2007 foi assinado pelo governo federal a Portaria de nº 17 que institui o Programa Mais Educação. O documento visa fomentar a educação em tempo integral para crianças, adolescentes e jovens. Há ainda a Lei nº 11.494, do mesmo ano, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB, este contempla financiamento da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, também prevê valores diferenciados para o tempo integral.

Atualmente o movimento da escola pública em tempo integral voltou a ganhar força no país e vem se expressando em diferentes espaços institucionais e políticos. A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), 2011 a 2020, aprovado em junho de 2014 pelo Congresso Nacional, é um ilustrativo exemplo deste movimento. A meta seis do referido documento prevê que a educação em tempo integral seja ofertada em 50% das escolas públicas de educação básica.

Além disso, há pesquisas que defendem a ampliação do tempo como possibilidade de ofertar atividades esportivas, artísticas e culturais, as quais a grande maioria dos alunos matriculados na escola pública não teria acesso, ressignificando, assim, a aprendizagem e o tempo da escola. Estas pesquisas realizadas no país⁵ constataam que maior duração do tempo letivo representa elevação da incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos, ou ainda que quando se considera que a função da escola é preparar os indivíduos para a vida democrática na sociedade, o tempo integral pode ser um importante aliado, desde que as instituições tenham condições necessárias para que no seu interior ocorram experiências compartilhadas de reflexão (CAVALIERI, 2007); Ou ainda, que a ampliação do tempo pressupõe possibilitar ao trabalho pedagógico mesclar atividades educativas diversas, e ao fazê-lo, contribui para a implantação de uma formação completa e integrada que pode ocorrer dentro da escola ou fora dela, desde que haja uma intencionalidade formativo-educativa, consubstanciada em planejamento docente, em encontros coletivos de professores e também no projeto político

⁵ Sobre isto ver: Coelho (2004, 2011), Cavaliere (2007) Leclerc (2012), Mattos (2012), Moll (2012).

pedagógico da instituição de ensino (COELHO, 2004).

É, pois, neste contexto, que se recorta o **objeto desta pesquisa**, cuja intenção é analisar os aspectos de mudança curricular observados nos projetos das redes municipais, particularmente no projeto estadual da Escola Pública Integrada. A escolha pelo objeto se justifica por ser o currículo elemento de centralidade na extensão da jornada escolar e por ser este o espaço em que se efetivam as principais mudanças na dinâmica escolar.

A pesquisa assume o currículo como um movimento/artefato que compreende todo o pensar/fazer escolar, seja do ponto de vista pedagógico epistemológico ou político. Há concordância com Sacristán (2000) ao esclarecer que o currículo não é um conceito, mas uma construção social e cultural definida pelo momento histórico de uma determinada época. Expressa a função socializadora e cultural de determinada instituição, reagrupando em torno de si uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre elas a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares a qual chama-se de ensino.

[...] é difícil ordenar num esquema ou num único discurso todas as funções que o currículo adota segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Segundo o autor, o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos, portanto torna-se tema de estudos de diferentes forças sociais, grupos de profissionais, filosofias, não admitindo ao tema o reducionismo de nenhuma disciplina que tradicionalmente agrupam o conhecimento sobre os fatos educativos.

Quando o assunto é o currículo, não se leva em conta somente às orientações curriculares, as matrizes que determinam a quantidade de disciplinas, carga horária, tempo determinado para cada aula, assim como a quantidade de tempo que os alunos deverão estar na escola, currículo é mais do que isso, envolve todo o movimento da formação escolar e nela as relações que são estabelecidas no interior da instituição de ensino, sejam elas administrativas, pedagógicas, epistêmicas ou políticas.

Tendo em vista toda a contextualização apresentada até aqui e a ideia de que o currículo ocupa a centralidade nas mudanças curriculares, assume-se como objetivo neste trabalho analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado “Escola Pública Integrada” - EPI.

A escola Pública Integrada – EPI é um projeto criado em 2003 pelo governo do estado de Santa Catarina. Este projeto compôs o plano de Trabalho Integrado da Gestão 2003/2006 da Secretaria Estadual de Educação - SED. A primeira página do documento 1 que contém a proposta para a implantação da EPI já apresenta o objetivo dele: ressignificar o conceito de escola.

É, portanto, na perspectiva de tornar real este novo enfoque de educação e de escola, que a SED apresenta esta proposta à sociedade catarinense. A essencialidade do projeto de Escola Pública Integrada está exatamente na garantia deste novo conceito. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de “**Escola**” como espaço social e integral de aprendizagem; de “**Pública**” como direito inalienável e intransferível de todos e de “**Integrada**” como prática aglutinadora de todas as experiências do processo de educabilidade humana (SANTA CATARINA, 2003a, p. 1).

A proposta destaca, ainda, que no conceito se visualiza princípios fundantes sustentadores de toda ação educativa:

Na essencialidade deste novo conceito estão presentes outros princípios fundantes a partir dos quais toda a ação educativa deverá estar sustentada. Estes princípios podem ser traduzidos em três pontos referenciais: qualidade educativa como garantia; formação humanística como pressuposto e gestão compartilhada como processo (SANTA CATARINA, 2003a, p. 1).

Esta proposta foi elaborada por um grupo de trabalho constituído na Secretaria Estadual de Educação - SED com a intenção de elaborar

documentos orientadores para a implantação da EPI. As intenções foram materializadas pela equipe técnica ainda no primeiro semestre de 2003 com a participação de gerentes regionais de ensino e outros profissionais da área da educação. Sobre este projeto outros elementos serão apresentados no capítulo II deste trabalho.

Para o alcance do objetivo geral da pesquisa foram definidas como tarefas científicas ou objetivos específicos: i) Situar a trajetória da educação em tempo integral no contexto brasileiro; ii) Contextualizar a trajetória da educação em tempo integral no estado de Santa Catarina, dando ênfase ao projeto denominado Escola Pública Integrada – EPI. iii) Conceituar as categorias fundantes que orientam o desenvolvimento da escola de tempo integral; iv) Apresentar e analisar a concepção e a organização curricular presentes nos projetos elaborados pelas redes municipais de ensino de Santa Catarina e no trabalho desenvolvido no âmbito da EPI, na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl – EEBCAL, localizada em Águas Mornas/SC⁶.

A escolha pelo tema/problema deste trabalho se justifica, obviamente, por sua relevância social e pela necessidade de aprofundamento sobre questões que envolvem este debate. Usando as palavras de Saviani para justificar a pesquisa: "pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (SAVIANI, 2000, p. 17).

Do ponto de vista pessoal, a motivação para investigar esta temática tem a ver com a trajetória da autora, que iniciou sua experiência na educação ainda quando criança, aluna de uma escola pública do interior do Estado de Santa Catarina, onde foi matriculada aos sete anos e meio de idade; posteriormente, ao fazer a opção por pedagogia; e mais tarde ao se dar conta que esta escolha estava intimamente relacionada à trajetória dela como aluna. Presenciou a evasão de muitas crianças que não conseguiam se adaptar à escola, pois eram consideradas pelos professores como incapazes de aprender e, não avançando de ano, desistiam, porque na linguagem dos pais "não davam para os estudos", então era mais útil ajudar em casa, na lida da roça, ou ainda a puxar os barcos de pesca quando estes chegavam à praia. Também conviveu com a dificuldade de aprendizagem dentro da própria casa: não conseguir avançar nos estudos fez com que o pai abandonasse a escola muito cedo, e sem instrução virava-se de sol a sol para sustentar a família. Toda esta vivência a levou a optar pela orientação educacional.

⁶ As razões da opção por esta escola serão apresentadas no texto da metodologia.

Retornando à escola, após a conclusão do curso de pedagogia, verificou que esta não havia sofrido mudanças desde sua passagem pelo ensino fundamental, gerando muitos desafios e questionamentos. Recorrer a pesquisa foi uma das tentativas de solucioná-los.

Nessa perspectiva, realizou três cursos de especialização: o primeiro enquanto professora de uma turma do último ano da educação infantil, quando não sabia se devia ou não alfabetizá-los naquela fase, recorreu à pesquisa na tentativa de encontrar respostas para as próprias indagações; O segundo, no exercício da função de orientadora educacional; Por serem muitos os alunos encaminhados com queixas de que não aprendem, buscou uma especialização em psicopedagogia, na tentativa de auxiliá-los.

Na caminhada pela educação, foi também professora em uma instituição privada que atendia um público muito diferente da escola pública. Os grupos eram compostos por crianças que viviam cercadas de todo carinho e cuidado, conviviam em ambientes letrados, tinham acesso a tudo ou quase tudo que desejassem, o que deveria ser garantido a todas as crianças. Assim, era bem fácil exercer a função de professora. Aprendeu muito neste espaço, pois a escola valorizava o trabalho coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar nos projetos de trabalho planejados com as crianças. Mesmo durante esse período não abandonou a escola pública e, paralelamente, em um dos turnos, exerce a função de orientadora educacional. Foi nesta função que pôde dar-se conta do quanto este trabalho é significativo para ela, além de ser desafiador e gratificante ao mesmo tempo. Enquanto orientadora se aproxima dos alunos, pode ouvi-los, auxiliá-los, encaminhá-los e conduzi-los pelos caminhos das incertezas e das buscas, seja pelo conhecimento ou por encontrarem-se enquanto pessoas no espaço da escola.

O desejo de voltar à Academia e realizar pós-graduação stricto sensu se deu pelo fato de ter realizado, em 2012, uma especialização em educação integral, promovida pela Universidade Federal, movida pelo desejo de procurar saber mais sobre o tema, já que coordenava o Programa Mais Educação em âmbito municipal. Estar na Secretaria de Educação a levou a descobrir e conhecer a escola nos seus vários aspectos, e neste momento as dúvidas e incertezas se intensificaram. Deparou-se com muitos questionamentos, alguns muito antigos decorrentes da sua vida enquanto aluna de escola pública, outros decorrentes da sua prática pedagógica.

Começou também a ouvir as queixas e angústias dos professores, a perceber seus medos e descontentamentos, a entender como era a dinâmica e os interesses de quem deveria defender e lutar pela escola, o

que gerou uma motivação a querer buscar novos caminhos e conhecimentos para a própria atuação profissional, bem como refletir sobre docência, formação de professores, papel da escola, atuação pedagógica, etc.

A coordenação do Programa Mais Educação em nível municipal possibilitou conhecer um pouco mais sobre a dinâmica de como estes programas chegam, suas intenções e finalidades, também saber como se dá um programa elaborado pelo governo, que propõe a ampliação do tempo da escola e a educação integral, pensada e praticada pelos professores e demais sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Com a intenção de responder aos questionamentos decorrentes das observações realizadas nos documentos das redes como na escola a ser pesquisada, foi feita a escolha pelo objeto de pesquisa, supondo que esta poderá representar uma contribuição teórica a este importante debate, além de constituir mais uma referência de pesquisa para as redes de ensino.

Do ponto de vista da estrutura, organizou-se o trabalho em cinco partes, além da introdução. No primeiro capítulo, apresenta-se as opções metodológicas adotadas e descreve-se os procedimentos teóricos e empíricos utilizados no presente trabalho. Expõe-se a definição da temática, o objeto da pesquisa, o referencial bibliográfico, e as categorias definidas para a análise além de apontar detalhadamente todos os passos da pesquisa. Para a realização deste texto buscou-se apoio nos seguintes autores: André (1992), Marconi e Lakatos (2003), Silva e Menezes (2005), Agrossino (2008), Minayo (2010).

No segundo capítulo, situa-se o movimento da escola pública integral no contexto da escola pública brasileira, para isso buscou-se aporte na literatura, dialogando com os seguintes autores: Dewey (1959), Teixeira (1971), Brasil (1996, 2001, 2007, 2009), Souza (1998), Junqueira (2000), Saviani (2003), Carvalho (2006), Cavalieri (2007), Coelho (2009), Hoeller (2009), Maurício (2009), Moll (2012), Costa (2014).

No capítulo terceiro, apresentar-se-á e discutir-se-á o contexto da educação integral no estado de Santa Catarina, com foco no projeto denominado Escola Pública Integrada. Nesta sessão buscou-se diálogo como os seguintes autores: Teixeira (1971), Neves (1996), Cavalieri (2007), Gomes (2008), Krawczyk (2008), Ramos (2011), Silva (2013), além dos documentos e diretrizes estaduais e nacionais.

No quarto capítulo situa-se conceitualmente as categorias que se revelaram fundamentais na orientação do trabalho na escola de tempo integral a partir de leituras. São estas: *Tempos/espacos, integração*

curricular, conhecimentos/saberes, intersetorialidade/territorialidade. Neste texto procurou-se apresentar os elementos que são constitutivos de pesquisas existentes no Brasil que tratam destas categorias, a partir delas foram extraídos os fundamentos que orientam o trabalho empírico apresentado no capítulo IV. Para a construção deste capítulo há diálogo com os autores: Giroux (1983, 1988), Apple (1989, 2008), Bernstein (1994, 1996), Vygotsky (1996, 1998), Pacheco (1996), Morin (1999), Junqueira (2000), Sacristan (2000), Sampaio (2001), Candau (2002), Silva (2004), Carvalho (2006), Cavalieri (2007), Ewalde (2008), Brasil (2009), Coelho (2009), Guará (2006, 2009), Gouveia (2009), Maurício (2009), Silva (2010), Arroyo (2011), Thiesen (2011), Moll (2012), Morgado (2013).

No quinto capítulo tratar-se-á da análise empírica da pesquisa, com vistas à identificação de aspectos de mudança nas experiências de educação integral. Isso foi feito por intermédio do tratamento dos documentos das redes, da observação e ainda das entrevistas realizadas na escola estadual Coronel Antônio Lehmkuhl, localizada na região da grande Florianópolis, que implantou a educação em tempo integral, seguindo as orientações da Escola Pública Integrada. Os autores nos quais este capítulo está apoiado são: Beane (2003), Mauricio (2009), Brasil (2009, 2010), Bezerra (2010), Thiesen (2011), Leclerc e Moll (2012), Cavalieri (2014), Lobato (2014).

1 PROCURANDO RESPOSTAS POR MEIO DE OPÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando que o presente trabalho classifica-se como sendo uma pesquisa qualitativa⁷ de caráter etnográfico⁸, com recorte sobre um objeto que vem integrando o debate nacional especialmente por pesquisadores de adotam abordagens críticas, e levando em conta o próprio ponto de vista da autora sobre as questões educacionais, fez-se a opção por um enfoque também de perspectiva crítica, servindo de dois métodos mais gerais, bem como um conjunto de procedimentos teóricos e empíricos, conforme detalharemos a seguir. A opção por esta abordagem metodológica se justifica por acreditar-se ser esta a que mais apresenta condições de fornecer elementos para a compreensão do contexto, da problemática e do objeto investigado, tanto no plano epistêmico quanto no movimento de sua materialidade.

Como já feito referência, dada a opção metodológica, definiu-se um conjunto de procedimentos de natureza teórica e empírica. No contexto do método teórico, cuja finalidade foi apreender os conceitos e fundamentos epistemológicos pertinentes ao objeto, foram utilizados os seguintes procedimentos:

a) Definição da temática e definição do objeto de pesquisa. Para a definição da opção levou-se em conta a trajetória acadêmica pessoal da autora, a aproximação com este debate no ambiente profissional e as experiências do percurso de formação no curso *stricto sensu* em andamento.

b) Identificação e levantamento do referencial bibliográfico, dos autores que pesquisam e contribuem para a compreensão dos conceitos acerca do trabalho. Sobre este aspecto, convém destacar que foram

⁷ Segundo as autoras Silva e Menezes (2005), Minayo (2010), a pesquisa qualitativa promove uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, não podendo ser traduzida em número. É o estudo da história, das relações e das crenças que os humanos fazem a respeito de si, de como vivem, pensam e sentem. É descritiva sendo o processo e seus significados os focos principais da observação.

⁸ A pesquisa etnográfica tem origem na antropologia social e vem sendo aplicada nas diversas áreas do conhecimento. Agrosino (2008, p. 30) define como “a arte e a ciência de descrever grupos humanos, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e crenças”.

buscados preferencialmente autores que adotam abordagens críticas em suas análises.⁹

c) A partir da opção pela definição da temática e referencial bibliográfico, procedeu-se todas as demais atividades, dentre elas a leitura, fichamentos, resenhas, elaboração e reelaboração do projeto de mestrado, durante a disciplina seminário de dissertação. Também conversas com o professor orientador e realização de textos referentes aos capítulos que compõem o presente trabalho.

No que se refere à pesquisa empírica, cabe destacar que o trabalho, para atingir seu objetivo, contemplou dois procedimentos principais:

a) Identificação e análise das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas municipais de ensino de Santa Catarina.

b) Caracterização de aspectos curriculares relativos ao projeto da rede estadual denominado “Escola Pública Integrada” – EPI, particularmente o processo desenvolvido na Escola Antônio Lehmkuhl (sobre a opção por esta escola serão dados mais detalhes a seguir).

Como orientação metodológica para a coleta de informações e análise, foram selecionadas algumas categorias, tendo em vista o interesse predominante em identificar e compreender quais mudanças se operam no âmbito curricular. Sendo assim, as categorias selecionadas foram: Tempo/Espaços, Intersetorialidade e territorialidade, Conhecimento/Saberes e Integração Curricular. As razões pelas quais chegou-se a estas categorias se deve ao fato de que:

a) Durante a disciplina seminário de dissertação foi realizado um levantamento da literatura referente à temática a ser estudada, e nestas verificou-se que nas pesquisas realizadas por diferentes autores, estas categorias são as que mais aparecem quando se analisa a educação integral pela perspectiva curricular;

b) Nos projetos que visam implantação da educação em tempo integral, sejam eles apresentados pelos governos, pela iniciativa privada, ou pelas discussões fomentadas em grupos compostos por educadores e/ou pesquisadores, estas categorias invariavelmente ganham centralidade;

⁹ As fontes de pesquisa consideradas foram os periódicos brasileiros on-line dos últimos 14 anos classificados em estratos indicativos da qualidade A1 e A2. Os trabalhos acadêmicos encontrados classificaram-se em artigos e resenhas de periódicos vinculados ao tema em questão. Ainda publicações que pudessem contribuir com a temática.

c) Pelo fato de as referidas categorias possuírem amplo vínculo com o debate no campo curricular.

Para caracterizar o que está sendo chamado de mudança curricular, utilizar-se-á uma hierarquização em patamares mais gerais. Assim, considera-se mudança de primeiro estágio aquele em que verifica-se ampliação do movimento interno sem alteração de sua organização em termos de matriz curricular - Uma escola mais dinâmica, dialógica, participativa na sua organização interna através do PPP e da gestão compartilhada. Num segundo estágio de mudança curricular, aquela que opera com alteração dos aspectos da organização: a escola que conseguiu realizar alteração em horários, em tempo das disciplinas, na organização de projetos capazes de quebrar com os tempos cronometrados das aulas, na dinâmica e organização escolar e no planejamento institucionalizado. Em patamar mais avançado, aquela que implanta o modelo de educação integral propriamente dito, ou seja, toda a escola está mobilizada na dinâmica da educação integral, com seus tempos espaços reconfigurados, integração entre todas as áreas do currículo, e a institucionalização de parcerias com outros atores e setores.

Tanto para a seleção dos sistemas municipais que desenvolvem experiências com educação em tempo integral em Santa Catarina quanto para a escolha da escola que integrou e ainda integra o projeto EPI, tomou-se em consideração as seguintes razões: com relação aos municípios, selecionou-se os que participam do Comitê Estadual de Educação Integral¹⁰, especialmente aqueles que em suas escolas oferecerem matrículas no ensino fundamental em tempo integral e que haviam elaborado documentos orientadores quanto a educação em tempo integral em suas redes. Decorrente deste processo, identificaram-se os seguintes sistemas municipais: Rio do Sul, Chapecó, Criciúma e Itajaí.

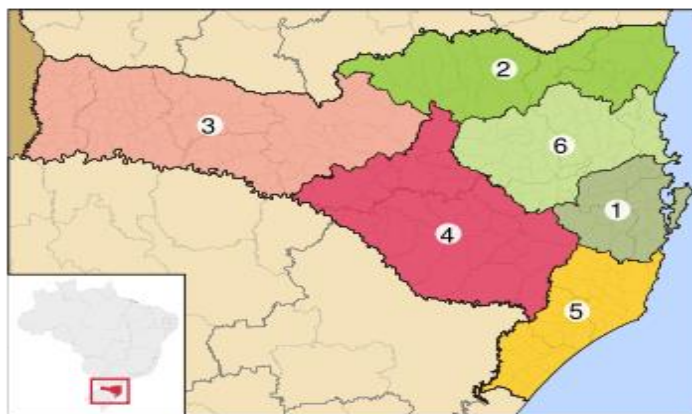
No que se refere a seleção da unidade de ensino integrante do projeto EPI, levou-se em conta o fato da escola estar envolvida com esta experiência desde 2003, bem como pelo fato de a escola ter tido uma participação efetiva na elaboração e aplicação do projeto, ainda pela participação efetiva em eventos e uma visibilidade maior no contexto da EPI em Santa Catarina, como uma escola que se destacou com boas

¹⁰ No Comitê Participam representantes de vários municípios que oferecem educação em tempo integral. Os encontros são realizados a cada 45 dias em municípios diferentes. Nestes são oportunizados momentos para socializar as experiências, pensar em conjunto alternativas para superar as dificuldades encontradas, além de oportunizar a discussão a respeito da temática da educação integral.

práticas no âmbito desta proposta. Por localizar-se em região de acesso para a pesquisadora.

A referida instituição de ensino, com denominação de Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl – EEBCAL, localiza-se na região da grande Florianópolis, no município de Águas Mornas, na Avenida Coronel Antônio Lehmkuhl, 579. Na seleção dos municípios o recorte temporal em relação às suas experiências são de 2010 a 2014. No ano de 2014, conseguiu-se realizar contato com os municípios selecionados e obter informações para a pesquisa. No entanto, o município de Itajaí publicou uma documentação atualizada no início de 2015 e como o trabalho ainda não estava concluído, optou-se por utilizar esta nova publicação.

Visando contemplar parte significativa do território catarinense, inicialmente foram selecionados os sistemas municipais referentes às seis mesorregiões do estado:



Mesorregiões:	Municípios pesquisados:
1: Grande Florianópolis	Florianópolis e São José
2: Norte Catarinense	Jaraguá do Sul e Canoinhas
3: Oeste Catarinense	Chapécó e Joaçaba
4: Serrana	-
5: Sul Catarinense	Criciúma
6: Vale do Itajaí	Itajaí, Brusque e Rio do Sul

Fonte: Dantas (2012).¹¹

¹¹ O mapa refere-se a Santa Catarina, um dos três estados que compõe a região sul do Brasil.

Os documentos analisados foram aqueles que os municípios revelaram poder enviar por conter registros que, segundo eles, poderiam auxiliar na pesquisa. Entre estes documentos incluem-se: Decretos, Leis dos Sistemas de Ensino, Matriz Curricular, Informações gerais de como deve acontecer o atendimento, Projetos das Redes e das escolas, Relatórios, Projeto Político Pedagógico, Cadernos, Documentos Orientadores e Resoluções. Embora tenha-se considerado todo o conjunto de textos enviados pelos municípios, deu-se maior importância aos aspectos relacionados com as quatro categorias selecionadas para a análise da pesquisa empírica.

Inicialmente, de um conjunto maior de municípios em que havia indicação de que teriam escolas que oferecem educação em tempo integral, foi-se selecionando os que apresentavam um acervo de documentos mais significativos. Por esta razão, do conjunto de tantos municípios indicados, como destacado no mapa acima, somente quatro foram selecionados pela análise documental. Isto ocorreu pelo fato de no momento da observação da documentação ser verificado que nem todo material enviado apresentava condições para análise diante das categorias eleitas por nós.

No que se refere ao trabalho de pesquisa na EEBCAL, fez-se uso dos seguintes instrumentos: observação direta, análise de documentos e entrevistas. Para André (1992), sabe-se que a investigação na escola ocorre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado. Neste sentido, considerou-se que o contato com a escola possibilita não apenas a observação e o acesso à documentos, mas também conhecer a dinâmica da educação em tempo integral e ouvir os protagonistas da ação.

A observação na escola foi realizada no período de 25 a 29 de maio de 2015. Durante uma semana o trabalho desenvolvido na instituição escolar foi acompanhado, sendo construídos registros das atividades de campo com todas as observações consideradas significativas. Para a observação formulou-se um roteiro considerando as quatro categorias de análise, levando em conta o conjunto de questões na elaboração. A observação se deu de forma direta e sistemática.¹² No período de uma semana, buscou-se na EEBCAL observar a rotina da turma da EPI: horários, disciplinas, como acontecia o almoço, os recreios e as aulas. Além da observação da rotina, houve conversas com os professores e as

¹² Observação direta sistemática: Segundo Marconi e Lakatos (2003) esta técnica de pesquisa recebe também várias designações, sendo utilizada como instrumento para coleta de dados ou fenômenos observados.

crianças, convivência nos horários de intervalos e procurou-se por documentos referentes a EPI.

Outro instrumento utilizado foi a análise de documentos, por acreditar-se que estes poderiam constar registros que revelassem elementos importantes para a compreensão do processo vivido pela instituição. De acordo com Abreu (s/d, p. 1), “A problematização das fontes é fundamental porque elas falam por si são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas”.

Os documentos acessados foram os repassados pelo primeiro diretor, que assumiu a gestão da EPI no período de 2003 a 2009. São estes: Decreto Nº 3.867 de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta a implantação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da Rede Pública de Santa Catarina; O Projeto Escola Pública Integrada; A matriz Curricular para a Escola Pública de Tempo Integral; Reportagens em revistas e jornais; Artigos e Apresentações em Power point; Quadro referencial dos fundamentos da Escola Integral e a Ata de implantação da Escola Integrada. Na escola conseguiu-se acesso ao quadro de horários da última turma da EPI do ano de 2015, também a ata de implantação e a matriz curricular.

Ainda com a intenção de obter informações a respeito da problemática investigada, entrevistas foram utilizadas na pesquisa, também porque segundo Marconi e Lakatos (2003) elas possibilitam a averiguação das circunstâncias. Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam a respeito dos fatos, compreender a conduta de alguém por meio dos seus sentimentos e anseios delas, também conhecer quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos, sistemas ou comportamento da pessoa a ser entrevistada.

As entrevistas foram padronizadas, sendo que o roteiro foi elaborado previamente pela pesquisadora e as perguntas pré-determinadas de acordo com um formulário pré-estabelecido. Os entrevistados foram diretores, equipe pedagógica, professores e ex-alunos. Aconteceram individualmente nos espaços da instituição, nos locais de trabalho e nas residências dos que não se encontram mais trabalhando na escola. Para a entrevista foi solicitado a cada participante que assinasse um termo de autorização para a utilização dos dados apurados, para os alunos menores de idade foi solicitado aos pais que assinassem a autorização.

Quanto às entrevistas, as perguntas foram elaboradas previamente com a intenção de que fosse apontado na fala dos entrevistados os aspectos de mudança curricular presentes nas categorias elencadas para análise.

2 ASPECTOS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TRAJETÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A escola pública no Brasil, desde o momento da sua criação vem sofrendo alterações significativas, não apenas no currículo, mas na própria concepção que a originou. Sua trajetória é recente e foram várias as modificações ao longo dos anos, sendo que o acesso a ela era inicialmente oferecido a uma pequena parcela da população. Com o passar dos anos, o ingresso veio sendo, aos poucos, ampliado para a classe trabalhadora, já que existia a necessidade da formação de mão de obra qualificada para “gerar o progresso do país”¹³.

A origem da escola pública brasileira e sua relação com o estado, segundo Saviani (2003), remonta as origens da colonização, quando aqui chegaram os jesuítas em 1549 e implantaram o seu projeto de ensino.¹⁴ Foram também os jesuítas que trouxeram e implantaram a “Ratio Studiorum”, ensino privilegiado à formação das elites, ensinadas em colégios e seminários.

Somente em 1827 instituiu-se como lei as escolas de primeiras letras. Nesta escola os professores:

Ensinarão a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionada a compreensão dos meninos (SAVIANI, 2003, p. 189).

No entanto, como até hoje ainda ocorre, não é a publicação de uma Lei que garante a efetivação da mesma. A promulgação da lei que instituiu as escolas de primeiras letras não viabilizou de fato a instalação de escolas elementares em todas as cidades e vilas como se propunha. Em 1834 o governo central aprovou o Ato Adicional à Constituição do Império que o desobrigava a cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo

¹³ Bordão utilizado por uma geração de políticos especificamente na época desenvolvimentista do país.

¹⁴ O projeto de ensino dos jesuítas consistia no trabalho de catequização e conversão dos habitantes da nova terra ao cristianismo. Os princípios básicos deste projeto estavam pautados na busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

esta incumbência para os governos provinciais. Somente no ano de 1889, com o advento da República é que se decretou a separação entre igreja e estado e a abolição do ensino religioso na escola, a instrução popular, ensino primário, mantendo-se sob a responsabilidade dos estados federados, as antigas províncias.

No Brasil, São Paulo foi o estado pioneiro a realizar a reforma da instrução pública, implementada entre 1892 e 1896, organizada em forma de grupos escolares. Segundo Souza (1998), esta escola denominava-se de grupo escolar. Os estudos da autora revelam que nesta época a escola era um modelo de organização elementar com vistas a atender um grande número de crianças, destinada, a escolarização em massa e as necessidades da universalização da educação popular. Durante o Império e todo o século XIX as condições da escola pública no Brasil eram precárias:

Havia poucas escolas providas funcionando em salas impróprias com insuficiente mobiliário e materiais didáticos; a maior parte dos professores eram leigos e recebiam poucos salários. O desinteresse do poder público pela educação elementar era desolador o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino (SOUZA, 1998, p. 34).

Em Santa Catarina a reforma da instrução pública ocorreu a partir da Lei 846/1919, colocada em prática em 1911, no governo de Vidal Ramos. Com esta reforma criam-se os grupos escolares inspirados no modelo adotado pela província de São Paulo em 1893 (COSTA, 2014).

Um dos principais focos desta reforma implantada em 1911 foi a criação de um novo tipo de instalações escolar, os grupos escolares, amplas construções bem iluminadas e arejadas que se constituíam em espaço adequado para o novo tipo de ensino que a reforma considerava ideal: ensino simultâneo, graduado, com turmas homogêneas, com lições fundamentadas no chamado “método intuitivo” ou “lições de coisas” (COSTA, 2014, p. 7).

Os grupos escolares localizavam-se nas regiões centrais, nos centros urbanos. Para a época significava o que havia de melhor no

ensino, no entanto, acabava destinando-se a uma reduzida parcela da população, já que a grande quantidade populacional residia nas áreas rurais.

Antes da criação dos grupos escolares, a educação em Santa Catarina era organizada nas escolas isoladas, passando estas a ser reorganizada no período republicano. Nas escolas isoladas concentravam-se um maior número de crianças e abrangia os centros urbanos e as áreas rurais.

As escolas isoladas eram mais típicas da área rural do que os grupos escolares, porém a existência delas no espaço urbano também ocorria, nada amiúde. Nas escolas isoladas, grosso modo, um só professor lecionava no mesmo horário escolar, na mesma sala e a todos os alunos ao mesmo tempo, embora ocorressem níveis diferenciados de adiantamento e diferenciação dos anos de escolarização entre os alunos. Os conteúdos também eram distintos, considerando a série que as crianças frequentavam (HOELLER, 2009, p. 30).

O movimento de alargamento/ampliação da escola primária, nesta época, teve um profundo significado político, já que se tratava não apenas da sua oferta e ampliação aos meios populares e de democratizar o acesso à leitura e escrita, mas também corresponder à perspectiva de modernização da sociedade brasileira, além de adequar-se às ideias republicanas. O movimento de ampliação da escola empreendido pelos primeiros governos republicanos, para Souza (1998, p. 35) teve um profundo significado político, social e cultural: "fizeram da educação um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira".

Com o passar do tempo as escolas criadas inicialmente no Estado de São Paulo e expandidas para os demais estados já não davam conta de atender a demanda por matrículas e o ensino primário atingia menos da metade da população em idade escolar. Sendo assim, os grupos escolares, que nas primeiras décadas atenderam alunos provenientes das camadas populares, já não tinham mais espaços para estes que passaram a ser excluídos do processo educacional.

Referente a isto pode-se verificar na obra de Anísio Teixeira (1971), quando comenta das causas que impossibilitaram a expansão da escola:

Um persistente e visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação da elite, já sendo suficientes (senão mais que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de preservá-las, ou aperfeiçoá-las, como boas amostras ou modelos (TEIXEIRA, 1971, p. 61).

O acesso à escola para todos, além de uma necessidade, decorrente da modernização que o país vinha projetando, passa a ser uma luta travada por alguns educadores brasileiros que sonhavam com igualdade, justiça social e oportunidades educativas, também para a classe trabalhadora. Esses educadores protagonizaram uma grande tentativa de inovação educacional por meio do movimento dos pioneiros da educação denominado de Escola Nova, ocorrido em 1932. Defendiam a educação como instrumento de reconstrução nacional, pública, obrigatória e laica, a educação adaptada às características regionais e aos interesses dos estudantes. Este movimento ainda tinha como intenção opor-se à escola tradicional, de método expositivo cujo currículo priorizava as informações teóricas, com ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Estaria, neste movimento, o germe da educação integral no Brasil.

O manifesto da Escola Nova levou a idealização de uma escola que tivesse como foco não somente a transmissão de conteúdos, mas sobretudo a formação do indivíduo completo, que desse a ele condições de inserir-se na sociedade da época. Este movimento escolanovista contou com a participação de alguns educadores como Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que faziam oposição a escola tradicional. Anísio Teixeira, em 1927, ocupava o cargo de diretor geral de instrução no Estado da Bahia e viajou aos Estados Unidos com a intenção de pesquisar o sistema educacional daquele país. Aluno de John Dewey nos anos de 1928 e 1929. Anísio seduziu-se pelas ideias do mestre, voltando ao Brasil e propondo uma concepção de escola voltada para promoção de experiências significativas que "visasse a formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas não somente a seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas" (TEIXEIRA, 1971, p. 35).

Anísio Teixeira, na sua defesa pela escola pública de acesso a todos, pregava que não se pode conseguir uma formação humana em uma

escola dividida em sessões, segundo ele, com curtos períodos letivos. Para este educador, a escola tinha que ser instituída de dia inteiro, de tempo integral, sendo organizada como uma miniatura da comunidade, enriquecidas com atividades práticas, dando-se amplas oportunidades de formação.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características devidamente selecionadas e harmonizadas (TEIXEIRA, 1971, p. 36).

A partir destas ideias pôde-se verificar que o autor, integrante do Manifesto dos Pioneiros da Educação, entendia a necessidade de promover mudanças no currículo escolar, não sendo, para ele, mais possível a escola permanecer oferecendo atendimento em quatro horas, tão pouco não incluir habilidades necessárias à vida em sociedade. Para Anísio Teixeira, a “escola primária não pode limitar as suas atividades ao menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos, e servida de professores de tempo integral” (TEIXEIRA, 1971, p. 79).

Esta proposta previa mexer com todo o sistema educacional vigente, já que a época não apresentava nem mesmo condições de incluir na escola todos os brasileiros em idade escolar, tão pouco ampliar o tempo de atendimento. Reforçava o educador que para isto havia que se investir na construção e ampliação de novos prédios escolares, na contratação de novos professores, pertencentes a comunidade escolar, com a ampliação do tempo de trabalho e formação, além de salários compatíveis com a importância deste e da função que ocupa. Previa um novo currículo, com a inclusão de novas disciplinas, além da descentralização e de uma grande reforma da educação. Defendia, ainda, que se criassem nos municípios órgãos próprios para gerar os fundos da educação, bem como a implantação dos sistemas municipais de ensino.

A escola de tempo integral no Brasil foi, portanto, uma defesa de educadores que se preocupavam em oferecer uma educação que fosse possível educar o sujeito, não apenas para responder às exigências apresentadas pela sociedade, mas para a formação integral. A defesa da escola integral iniciou na época em que o Brasil vivia uma necessidade

de democratização da escola primária, além de não oferecer acesso a todos, tampouco considerava o sujeito como parte do processo educativo. O currículo priorizava as práticas e métodos tradicionais, pois acreditava-se que o sujeito aprendia através da memorização e repetição do conteúdo. Nesta perspectiva, pode-se considerar que a ideia dos pioneiros do movimento escolanovista consistiu em um importante processo de mudança para a educação e para o currículo escolar.

Por suas ideias, Anísio Teixeira conseguiu colocar em prática na Bahia, no ano de 1950, com a inauguração do Centro de Educação Primária Carneiro Ribeiro, atividades oferecidas no contraturno escolar, experiência que o educador denominou de Escola Parque. Esta escola era dividida em dois prédios: um de instrução em classe e o outro de trabalho e educação física, atividades sociais e atividades artísticas. Funcionava como um semi-internato em que os estudantes entravam às 7h30min e permaneciam até às 16h30min. Os estudantes eram distribuídos pelos edifícios das escolas classe, que correspondia à escola convencional, e pelas oficinas de trabalho distribuídas pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis, pelo teatro e pela biblioteca). Os estudantes realizavam atividades de leitura, aritmética e escrita, ciências, físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Anísio desejava dar à escola primária o seu dia letivo completo e também esperava que a escola educasse, formasse hábitos, atitudes e aspirações "A filosofia da escola era oferecer a criança um retrato da vida em sociedade com suas atividades diversificadas e seu ritmo de "preparação" e "execução" dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis" (TEIXEIRA, 1971, p. 130).

Baseado no modelo de Salvador foram criados os sistemas educacionais de Brasília, cuja intenção era construir um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro. Na década de 1960, diversos Centros Educacionais foram construídos na nova capital do país seguindo esse modelo. Ainda nesta década, Anísio Teixeira, a pedido do Presidente Juscelino Kubitschek, coordenou a comissão encarregada de criar o Plano Humano de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro. Assim, organizaram o Sistema Educacional da Capital que, segundo a pretensão do então presidente, deveria ser o modelo educacional para todo o Brasil.

Somente mais tarde, a partir da década de 1980, entre os anos de 1984 e 1994, durante os dois governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro e por iniciativa do sociólogo Darcy Ribeiro, a ideia das escolas de educação em tempo integral foi retomada. Neste período foram

construídos cerca de 500 prédios, denominados de Centros Integrados de Educação Pública -CIEPs, que tinham por finalidade abrigar o que se denominava como Escola Integral em horário integral. A crença consistia numa escola que fosse capaz de promover mudanças sociais com extensão do tempo escolar e também como característica de uma escola para todos.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 34, prevê a progressiva ampliação do tempo de permanência do estudante na escola: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Em seu parágrafo 2º, consta que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional Educação - PNE, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa, apresentando-a como objetivo do ensino fundamental e também da educação infantil. Além disso, o PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares (BRASIL, 2001).

Dessa maneira, a legislação brasileira, assim como também a defesa que alguns educadores têm empreendido pela escola em tempo integral, vem progressivamente fazendo com que estados e municípios se comprometam em ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, bem como intensificar os estudos e discussões a respeito desta temática. Desde então tem se expandido por todos os estados brasileiros uma diversidade de experiências que se propõe ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Estas experiências revelam diversas metodologias de trabalho em que se propõem entremear turno e contraturno.

São Paulo viveu a experiência de educação integral entre 2000 e 2004 com os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Instituídos por decreto municipal, estes centros ofereciam atendimento em tempo integral, da creche ao ensino médio, com atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que estes se constituíssem em experiências de convivência comunitária.

Outro exemplo foi à iniciativa desenvolvida pela prefeitura Municipal de Belo Horizonte desde 2006, que consistiu em um Programa Intersetorial que amplia a jornada educativa diária para 9 horas, oferecendo atividades diversificadas de forma articulada com a proposta

político pedagógica de cada instituição educativa. Este programa é coordenado pela Secretaria de Educação e conta com a parceria de várias instituições de ensino superior, além de Organizações Não Governamentais - ONGs, comerciantes, empresários locais, envolvidos na construção de uma grande rede responsável pela educação de crianças e jovens. Utiliza diversos espaços das escolas e da comunidade na perspectiva de transformar os espaços da cidade em centros educativos.

Bairro Escola é outro projeto criado pela prefeitura de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, que, desde 2006, baseado no conceito de cidade educadora, considera que a educação não ocorre somente no espaço da escola, mas em diversos locais da cidade. Nesta iniciativa, várias atividades são desenvolvidas no contraturno escolar, associadas às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e ao Projeto Político Pedagógico – PPP, de cada escola. Tais atividades podem ser desenvolvidas por voluntários ou monitores, selecionados entre moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas.

No Estado do Paraná, mais especificamente em Apucarana, a educação integral está em funcionamento desde 2001, tendo sido regulamentada pela Lei Municipal Nº 90/01. O desenvolvimento das atividades oferecidas no espaço escolar é considerado numa perspectiva interdisciplinar, voltada para melhores resultados da aprendizagem. Para que este programa pudesse atingir efetividade foram firmados vários pactos com a sociedade organizada: Pacto pela Educação, pela Responsabilidade Social, pela Vida e pacto por uma Cidade Saudável. Por meio desses pactos várias participações foram organizadas, o que motivou outros estados e municípios a implantarem também a educação em tempo integral.

Em 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio da Silva, é assinada a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio de atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007a). A partir de então, a educação em tempo integral compõe a agenda dos governos, passando a ser ampliado gradativamente em diversos estados e municípios, trazendo à tona a discussão a respeito desta temática, que recentemente ganhou mais força com a aprovação do PNE ano 2011 a 2022, votado no Congresso Nacional em 03/06/2014. A meta seis prevê que a educação em tempo integral deve ser ofertada para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento a 25% dos estudantes matriculados na Educação Básica.

A defesa da educação integral, já presente no Manifesto da Escola Nova, e retomada na década atual revela que a ideia da escola como espaço de formação do homem integral ainda permanece como uma utopia possível sendo permanentemente perseguida pelos que defendem e acreditam na escola pública.

3 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTA CATARINA

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada pelo profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais a democracia (TEIXEIRA, 1971, p. 72).

O movimento da educação integral no Estado de Santa Catarina, a nosso ver, se constitui fundamentalmente em três modelos: o definido pelo estado no projeto denominado Escola Pública Integrada, o definido pelo Programa Mais Educação e o definido pelas próprias redes municipais de ensino.

O primeiro deles, denominado de Escola Pública Integrada - EPI, compôs uma das metas do Plano de Trabalho Integrado: Gestão 2003/2006 da Secretaria Estadual de Educação - SED. Em 2003, constituiu-se na SED um grupo de trabalho com a intenção de elaborar uma proposta para a implantação da Escola Pública integrada. Este grupo, já no primeiro semestre daquele mesmo ano, elaborou os documentos orientadores para implementação da EPI. Documentos que foram frutos de discussões promovidas entre a equipe técnica da SED, Gerentes Regionais de Ensino e outros profissionais da área da educação.

Para entender a motivação que levou a elaboração da EPI, faz-se necessário buscar na história elementos que possibilite a compreensão de como todo este processo aconteceu.

Na década de 1980, com a queda do regime ditatorial, abriu-se a possibilidade de educadores participarem de discussões, bem como propor encaminhamentos para as políticas de educação. O fim da ditadura militar e as consequentes eleições diretas oportunizaram aos profissionais da área com posturas críticas ocuparem cargos de chefias em órgãos educacionais. Nesta década, também acontece a elaboração da nova Constituição de 1988, a organização dos primeiros movimentos que originaram a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, assim como a reorganização dos Sistemas Estaduais e Municipais da Educação. Todos esses movimentos que se constituíram após a queda do regime militar foram impulsionados pelo desejo de construção de um país democrático dado que durante anos foi

vítima de um governo que proibia a participação popular e silenciava a voz dos que ousassem contestar.

Isto também influenciou o Estado de Santa Catarina, que impulsionado por todos esses movimentos, deu início ao processo de reorganização curricular da sua rede de ensino, que culminou com a elaboração de uma Proposta Curricular para o Estado. A proposta curricular foi desenvolvida com a participação de técnicos da secretaria de educação e representantes do magistério. A participação dos educadores na elaboração da proposta, estimulada pelo momento histórico, favoreceu a legitimação da mesma e o processo passou a ser considerado pelo grupo como democrático. Toda a trajetória que percorreu este movimento culminou no registro e publicação de vários cadernos temáticos, produzidos de 1991 a 2005, textos em que são apresentadas as concepções filosóficas e pedagógicas assumidas pelos grupos de trabalho.¹⁵

A queda do regime militar, o movimento que impulsiona a elaboração da constituinte e a consequente LDB foram marcantes na tentativa de redemocratização da sociedade brasileira e, consequentemente, uma outra educação.

A partir da aprovação da LDB nº 9.394/96 começa a intensificar vários debates em torno da educação no país e, nesta pauta, a ampliação da jornada escolar, amparados especialmente em dois artigos da referida Lei. O artigo 34, determinando "que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola"; O artigo 87, parágrafo 5º, prevendo que "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral"; A Lei 10.172/01 (BRASIL, 2001), aprovando o Plano Nacional de Educação - PNE, contendo um capítulo relativo ao ensino fundamental e metas a serem alcançadas. A implantação do tempo integral é destacada na meta 21 "ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em números suficientes."

Em Santa Catarina os primeiros movimentos de mudança, motivados pelas políticas educacionais formuladas a partir da década de oitenta e que tiveram grande repercussão nas escolas públicas, foram respectivamente a Proposta Curricular e o projeto denominado de EPI.

¹⁵ Para saber mais sobre este processo sugere-se Thiesen (2013).

A proposta da EPI está conceitualmente ancorada na ideia de a escola estar integrada à sua comunidade e seus recursos educativos, em um currículo que proponha o atendimento em tempo integral e na gestão compartilhada entre estados e municípios. Além disso, seu documento base sugere a consolidação de uma escola que contemple o sujeito integral e não se preocupe somente em transferir conteúdos.

O que se deseja é sobretudo a ampliação com a qualidade de oportunidades educativas para todos. Ampliação esta que supõe: currículo integral em tempo integral. A meta é, portanto, ampliar progressivamente a oferta de educação escolar para até oito horas diárias através de atividades curriculares integradas, de modo a garantir aos estudantes catarinenses a aprendizagem e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, e o acesso as experiências científico-artístico-cultural relevantes para a formação humana (SANTA CATARINA, 2003a).

No mesmo ano de elaboração do documento que orienta a implantação da EPI são iniciadas duas experiências piloto de jornada ampliada em duas escolas de educação básica no Estado, na Escola de Educação Básica - EEB Dolvína Leite Medeiros, no município de Araranguá, e na EEB Olívia Bastos, na cidade de Tijucas (RAMOS, 2011).

O documento base da EPI prevê que as orientações curriculares que fundamentam o trabalho pedagógico das Escolas de Tempo Integral serão as contidas na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, em que:

O currículo deve ser entendido como eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, de modo a constituir uma unidade de atividade curricular integrada e organizada a partir do Projeto Político Pedagógico (SANTA CATARINA, 2003b).

Observa-se, pelas orientações contidas no documento base, que o Estado assumiu como pretensão desenvolver as ações da escola de forma interdisciplinar e articulada com a proposta pedagógica desenvolvida

pelos sujeitos da unidade de ensino. Portanto, pressupõe a participação da comunidade escolar no desenvolvimento do projeto.

O decreto, que regulamenta as orientações para a implantação e implementação da EPI, aprovado em 2005, prevê que ela ocorra paulatinamente, sendo oferecido prioritariamente para alunos das séries iniciais e, para a sua implantação as instituições de ensino devem inicialmente propiciar a discussão entre a comunidade escolar em assembleia, com registro em ata e respeitado as condições de infraestruturas física e pedagógica para a sua efetivação que deve se dar gradualmente.

Além disso, o decreto define que os projetos das escolas devem ser previamente discutidos com a comunidade local, com os parceiros e as Gerências de Educação, antes de serem encaminhados para a SED. Segundo a proposta, a organização das atividades se dará em três eixos temáticos (Linguagem e Comunicação, Ciências e Matemática, Histórico e Social): “O currículo deverá integrar estes eixos ampliando as atividades educativas no âmbito do projeto pedagógico de cada unidade de ensino” (SANTA CATARINA, 2003, p. 4).

A proposta do currículo da escola integrada supõe a integração entre as disciplinas e a ruptura entre turno e contraturno. As atividades são distribuídas ao longo do período escolar, procurando não fragmentar as disciplinas, constituindo um currículo único. O conceito de escola integrada, presente no documento, pressupõe a articulação que deve haver no currículo, ou seja, "por ser integrada aglutina todas as experiências do processo de educabilidade humana, expressão que nos parece delimitar a ideia de educação integral na perspectiva da formação humana" (GOMES, 2008, p. 57).

Apesar de o documento base ter sido elaborado em 2003 e em seguida iniciado experiências de educação em tempo integral, somente em 19 de dezembro 2005 houve a aprovação do Decreto Nº 3.867, que regulamenta a implantação da proposta da Escola Pública Integrada para o Estado de Santa Catarina. Embora tenha havido um debate significativo em torno da escola pública integrada nos dois anos seguintes à sua implantação, chama atenção que neste mesmo período houve pouca orientação pedagógica ou formulação de diretrizes para fortalecer a proposta. O único passo importante foi dado dois anos depois pelo governo de estado, com a aprovação do Decreto que regulamenta a sua Implantação. O Decreto foi um passo fundamental para a consolidação desta política, no entanto esta proposta poderia ter sido melhor consolidada se desde 2003 o Estado viesse ampliando seu conteúdo de orientações pedagógicas e diretrizes para a sua execução.

Chama a atenção, ainda, que no documento de elaboração da EPI não se apresenta um referencial teórico consistente e não aponta quais autores são utilizados como referência pela equipe que elaborou a proposta. Contudo, faz menção que os fundamentos teóricos metodológicos orientadores da ação pedagógica serão os definidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina. Na proposta Curricular, os fundamentos teóricos que a orientam são o materialismo histórico dialético, como abordagem filosófica e a perspectiva histórica cultural como matriz pedagógica.

Não apenas Santa Catarina, mas também outros Estados iniciam a formulação de suas propostas curriculares e vão se apoiar no materialismo histórico dialético para buscar os fundamentos de uma proposta educacional de base crítica. Naquele momento em que se procurava retomar a democracia no país, também fez com que defensores das pedagogias alternativas surgissem com a intenção de resistir e ir contra todo o sistema educacional que vigorou durante o período ditatorial. Isso justifica a opção por essa linha teórica na formulação da proposta curricular. No entanto, no documento orientador da EPI não há menção a justificar esta opção e tão pouca citação de autores que auxiliariam nesta escolha.

Na avaliação que a própria Secretaria Estadual de Educação faz hoje sobre este projeto, indica que a proposta em parte foi materializada, contudo o próprio Estado catarinense não conseguiu garantir a permanência da EPI nem mesmo nas unidades de ensino que foram pioneiras nesta implantação. De acordo com a meta prevista no documento de elaboração da proposta, pretendia-se em 2003 iniciar o atendimento em 60 escolas, em 2004 estender para 180, em 2005 atender 500 unidades e no ano seguinte 800. Em 2006, com quatro anos de implantação da EPI, havia 119 escolas em funcionamento. Este número decaiu com o passar dos anos, sendo que em 2010 existiam 68 escolas que funcionavam seguindo este modelo. Atualmente existe no Estado de Santa Catarina somente uma escola na região de Joaçaba, mais precisamente em Nova Petrópolis, onde todas as turmas da escola funcionam segundo o modelo da EPI, ou seja, toda a escola é integral (SED, 2014)¹⁶. Há ainda que considerar que algumas escolas seguem oferecendo o modelo da EPI para algumas turmas. Entre estas, a escola básica Coronel Antônio Lehmkuhl, localizada na região da Grande Florianópolis foi elencada para realizar a pesquisa empírica.

¹⁶ Informação obtida através de entrevista a funcionária da Secretaria Estadual de Educação em 01/08/2014.

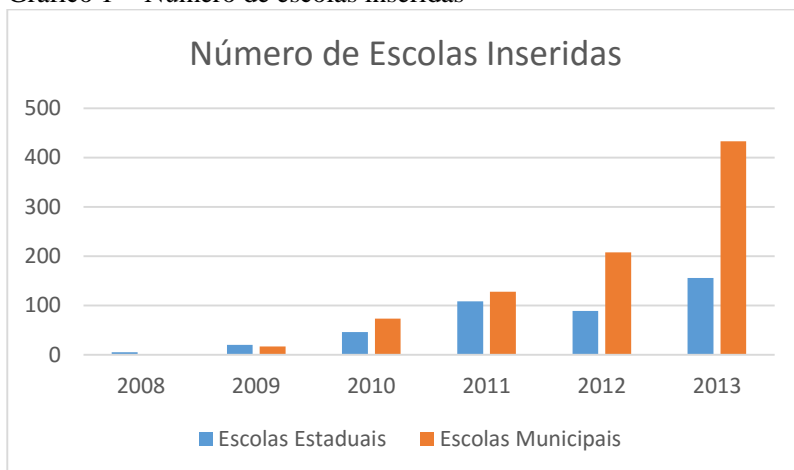
A não garantia da permanência do projeto na rede estadual traduz as políticas presentes nos estados brasileiros, remete à questões de diversas ordens presentes na educação pública, sejam elas de ordem política, social, financeira ou até mesmo pessoal que acabam por interferir diretamente na vida da comunidade escolar. As descontinuidades políticas têm sido a grande causa de contribuição para um processo educativo que ainda segue educando para manutenção do status quo, fazendo com que a comunidade escolar se mostre cada vez mais desacreditada quando se trata de aderir e executar projetos que não foram elaborados pelo grupo a partir das necessidades verificadas por eles, respeitando as possibilidades de execução existentes na instituição de ensino.

Todo o movimento de implantação da educação integral pela rede estadual não se reduziu a um fato isolado no Estado de Santa Catarina, mas reflete o contexto de reconfiguração da escola, estimulado pelos organismos internacionais e pela agenda da educação integral.

Um segundo modelo vivenciado como experiência em Santa Catarina e que impulsiona a educação em tempo integral é o Programa Mais Educação - PME. Instituído através da portaria 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), visa fomentar a educação integral para crianças, adolescentes e jovens, lançado no segundo mandato do presidente Luiz Inácio da Silva. Este programa apresenta-se como uma das principais intenções para induzir as redes de ensino a implantar educação em tempo integral e integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

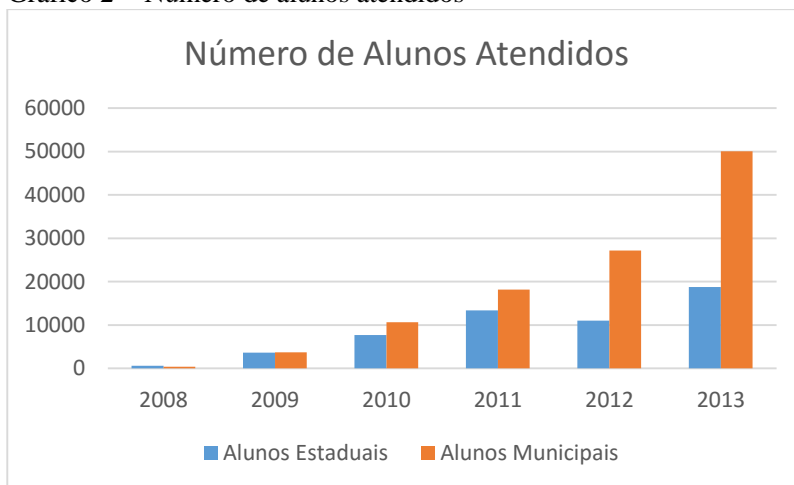
Na rede estadual de ensino de Santa Catarina este programa se inicia em 2008, cinco anos após ter sido elaborado o projeto orientador da EPI. O programa Mais Educação no Estado é implantado inicialmente em cinco escolas estaduais e em uma escola municipal. Nos gráficos abaixo pode-se verificar como ocorreu a implantação deste com o passar dos anos nas escolas estaduais e municipais e a quantidade de alunos atendidos a cada ano.

Gráfico 1 - Número de escolas inseridas



Fonte: MEC/SEB (2013).

Gráfico 2 - Número de alunos atendidos



Fonte: MEC/SEB (2013).

De acordo com os dados acima, observa-se o aumento significativo de escolas que a cada ano aderiram ao programa nas redes públicas de ensino, bem como o aumento significativo de alunos inseridos. Os dados sugerem pensar o quanto este programa interferiu na dinâmica das instituições de ensino, já que os alunos que o frequentam

permanecem na escola por sete horas diárias. Isto reflete diretamente nas políticas e discussões que vêm sendo elaboradas pelos municípios de Santa Catarina a respeito da educação integral.

O Programa Mais Educação visa atender prioritariamente escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, contemplando no ano 2010 cidades com mais de 90.000 habitantes, em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 8).

O governo federal com a intenção de orientar o desenvolvimento deste trabalho nas escolas públicas, a partir de 2009 lança vários documentos orientadores, entre eles uma publicação intitulada *Passo a Passo*, contendo 12 indicações de como organizar o programa na escola. Formulado a partir de perguntas e respostas, apresenta as intenções do programa e também procura tirar as dúvidas de quem o desconhece. São publicados ainda, pelo governo federal, três cadernos que apresentam os fundamentos do Programa, bem como a forma para efetivá-lo e ainda possibilidades para sua implantação.

O primeiro caderno da série intitula-se: *Educação integral, pressupostos para o debate nacional*, apresenta o conteúdo dos diversos documentos legais associados à educação integral, citando a Constituição Federal no seu artigo 205, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, O Plano Nacional de Educação, a Lei 10.172, e ainda o FUNDEB, que amplia a possibilidade de oferta da educação integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração. Apresenta, ainda, a educação integral no contexto histórico da educação brasileira, procurando mostrar o porquê da necessidade de reunir esforços para defendê-la na atual conjuntura contemporânea.

O segundo caderno que compõe a trilogia¹⁷ da Série Mais Educação intitula-se: *Gestão Intersetorial no Território*, apresenta a

¹⁷ Endereços para acessar a trilogia Série Mais Educação: (i) Referência para o Debate Nacional: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf (ii) Gestão Intersetorial no Território: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf (iii) Redes de Saberes Mais Educação.

proposta de gestão do Programa, a estrutura organizacional e operacional, e considera também o conjunto de programas, projetos e ações dos Ministérios que o compõem a intersectorialidade.

O documento tem como premissa apresentar a intenção do governo federal em convergir as políticas públicas, interligando diversos Ministérios e a iniciativa privada por meio da disponibilização de recursos financeiros para a efetivação da educação integral no Brasil. Os recursos para a efetivação do Programa são repassados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Os valores repassados são relacionados à compra de materiais a ser adquiridos pelas escolas ou de kits prontos que são enviados de acordo com as atividades escolhidas para serem executadas nas unidades de ensino, conforme a escolha dos macrocampos disponibilizados através de plataforma própria do Ministério da Educação - MEC, em que as escolas realizam a inserção de seus estudantes. Destina-se ainda este recurso a ajuda de custo com a alimentação e transporte dos oficineiros que desenvolvem as oficinas na escola. Há ainda um valor destinado a alimentação escolar que difere dos estudantes que permanecem somente quatro horas na escola.

O princípio marcante neste programa é a intersectorialidade, apresentada como forma de envolver todas as políticas governamentais na elaboração de ações eficazes para garantir a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A proposta inicial de implantação do Programa Mais Educação pressupõe a articulação entre diferentes programas setoriais que vão se organizando a partir do monitoramento e avaliação constante.

A terceira publicação desta trilogia intitula-se: *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. O documento afirma que a escola é a única responsável por elaborar um projeto de educação integral capaz de pensar a articulação entre políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências, tornando a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Além de incluir os agentes do cotidiano escolar na elaboração de projetos viáveis para a efetivação da educação integral, o documento orienta a construção de um currículo que possa incluir saberes e vivências das comunidades em torno da escola, que promova a construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Esta publicação pressupõe ainda o diálogo entre saberes escolares e comunitários fundamentais na elaboração de uma proposta pedagógica.

Os caminhos apresentados no caderno são representados em forma de mandalas de saberes, com desenhos bastante coloridos, onde se propõe buscar a valorização das diversas realidades dentro do território nacional. Segundo os autores, a mandala foi escolhida pelo grupo por “representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre escola e comunidade” (BRASIL, 2009e, p. 23).

Uma das principais intenções do Programa, conforme descrita nos documentos orientadores, é a elevação do IDEB, para isso sugere a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias de atendimento, durante cinco dias por semana, através de atividades oferecidas no contraturno escolar. Atividades que podem ser esportivas, artísticas ou culturais, além do apoio pedagógico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são obrigatórias aos estudantes matriculados.

Mesmo que o PME tenha contribuído para a discussão da política de educação integral e vários municípios terem aderido, são observadas na sua documentação apenas a existência de orientações a respeito da implantação da educação integral nas escolas, não ficando clara sua concepção teórica e a maneira de proporcionar a ‘formação completa possível’, como pode-se verificar no texto Referência para o Debate Nacional.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam (BRASIL, 2009d, p. 18).

O terceiro modelo de educação em tempo integral que vem constituindo-se nesse mesmo contexto de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola em Santa Catarina, foi denominado nesta pesquisa de modelo híbrido, por associar vários outros modos de fazer, e porque toma aspectos que derivam do entendimento e elaboração do projeto de educação integral criado pelos municípios. Neste modelo são utilizados vários conceitos e exemplos, assim como também são desenvolvidos a partir da associação de diversas parcerias e em diversos espaços, bastando, por vezes, somente o aumento do tempo, na maioria o contraturno escolar, para ser considerado pelas redes municipais como educação integral.

Nestes, os municípios também tomam como referência experiências do Projeto da Escola Pública Integrada e as do Programa Mais Educação. A interlocução entre estes projetos, associados à discussão nacional, à pauta do governo federal, que prevê a educação em tempo integral, mais a portaria interministerial, todo esse conjunto de motivações têm estimulado os municípios a propor projetos de educação integral para as suas redes, em propostas distintas das que se apresentam tanto na EPI quanto no PME.

Procurou-se analisar neste trabalho, a partir da pesquisa empírica e dos documentos disponibilizados pelas redes, este terceiro movimento de educação em tempo integral no Estado, buscando-se identificar se nos projetos dos municípios revelam-se elementos de mudança curricular. Sobre este aspecto Já é possível afirmar empiricamente que Santa Catarina vive uma forte discussão em torno desta temática, embora não se tenha encontrado nenhuma referência de trabalho de pesquisa identificando este movimento.

O modelo híbrido em algumas redes municipais catarinense tem sido objeto de debate nos fóruns do Comitê Estadual de Educação integral, fundado ano de 2010¹⁸, assim como também os conceitos que envolvem a educação integral.

No quarto capítulo dessa dissertação, são analisados os documentos disponibilizados pelas redes sobre suas experiências de educação em tempo integral, além da observação realizada na escola. Há, ainda, destaque para elementos que neles denotam aspectos de mudança curricular.

Cabe destacar que não foi fácil obter informações a respeito deste terceiro movimento de educação em tempo integral no estado catarinense. Pressupõe-se que as dificuldades estejam relacionadas ao fato de ser um movimento novo, cujo debate encontra-se em fase inicial e a maioria das redes ainda não possuem registros mais consistentes do processo.

¹⁸ No Comitê participam representantes de vários municípios que oferecem educação em tempo integral. Os encontros são realizados a cada 45 dias, oportunidade para socializar as experiências, buscar no grupo alternativas para superar as dificuldades encontradas, além de oportunizar a discussão a respeito da temática da educação integral.

4 CATEGORIAS FUNDANTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

O texto que compõe o presente capítulo cumpre fundamentalmente a função de orientar o trabalho de análise empírica a partir das categorias selecionadas, quais sejam: *Tempos e espaços, integração curricular, intersectorialidade e territorialidade, conhecimentos e saberes*. Estas se apresentam como categorias amplas com inserção em diferentes áreas do conhecimento e diferentes abordagens de pesquisas. Portanto, para efeitos metodológicos, serão tomados como limites em cada uma das categorias, o recorte na apresentação dos conceitos relacionados à temática da educação integral, embora se saiba que isto não seja o suficiente para compreender a complexidade que são estas categorias.

Sendo assim, o texto está organizado no sentido de trazer elementos que são constitutivos de pesquisas existentes no Brasil que tratam sobre estas categorias para, a partir delas, extrair os fundamentos que serão levantados na pesquisa empírica. Previamente à composição do texto, realizou-se um levantamento dos trabalhos científicos publicados em periódicos nacionais, online, cujo tema refere-se à educação em tempo integral.

5.1 TEMPOS/ESPAÇOS

Importante esclarecer, logo de início, que embora tempos e espaços sejam categorias distintas, neste trabalho não haverá referência às duas separadamente devido à indissociabilidade que existe entre estas quando refere-se a educação em tempo integral. Com as nossas leituras e observações, percebeu-se que estas categorias estão intimamente relacionadas, tornando impossível separar uma da outra.

Para melhor compreensão dos conceitos que envolvem estas categorias, foram selecionados para leitura os textos que, dentre os escritores, apresentam as palavras tempo escolar, tempo de escola ou tempo integral, espaço escolar, tempos espaços e organização do trabalho escolar, tempo e/ou espaço na escola. As fontes pesquisadas foram as apresentações publicadas no Grupo de Trabalho do ensino fundamental – GT 13 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, além de artigos, resenhas e dissertações. Destes, seis trabalhos apresentados na ANPED, datados de 2005 a 2013; sete dissertações de mestrado, datados de 2005 a 2011; e seis publicações em revistas acadêmicas datadas de 2004 a 2011.

No mapeamento, os autores que mais apresentam publicações referentes à temática da educação integral, e em especial às temáticas tempo e espaço, estão inseridos no Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, sendo coordenado pelas professoras Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Ana Maria Villela Cavalieri.

As reflexões sobre o tempo, o espaço do tempo vivido e do tempo presente, têm ocupado as discussões de vários grupos na contemporaneidade, especialmente quando se refere à explicar a problemática do tempo no cotidiano, a maneira como tem sido vivido no atual momento histórico. Não há quem não se queixe da falta de tempo, do pouco tempo para dar conta das atribuições diárias, de como o tempo passa rápido, de que seria necessário ter mais tempo, etc. São muitas as queixas e reclamações, e este tem sido motivo de estudos e reflexões desde os antigos filósofos até os tempos atuais, sendo propostos vários conceitos na tentativa de entender e explicar o tempo. Desafio este que refere-se não somente ao conceito mais amplo de tempo, mas também à sua compreensão e ao uso no âmbito educacional e escolar.

Como já citado, neste trabalho o foco são pesquisas e estudos que auxiliam o entendimento acerca do tempo e espaço vividos na escola de tempo integral. A referência ao grupo de pesquisa em educação em tempo integral existente na UNIRIO é devido aos levantamentos realizados para esta dissertação, quando observou-se ser este, na atualidade, que mais tem se debruçado na tentativa de compreender e explicar como a educação integral vem se constituindo no Brasil.

Ana Maria Cavalieri, uma das coordenadoras do NEEPHI, em seu texto “Tempo de escola e qualidade na educação pública” (2007), evidencia que a organização do tempo reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas da sociedade e, dentre este meio organizacional, destaca-se a organização do tempo da escola, constituindo-se como uma referência para a vida das crianças e adolescentes, sendo na contemporaneidade um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. Neste sentido, o tempo na escola vem sendo apresentado como um objeto de estudo e como elemento importante no contexto escolar. A ampliação do tempo, para a autora, constitui parte integrante da própria concepção de educação escolar e no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. Destaca, ainda, que a ampliação do tempo implica pensar questões fundamentais sobre a educação escolar brasileira. Tais como:

[...] que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Que funções relativas ao conhecimento cabem à escola, frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia? (CAVALIERI 2007, p. 1017).

De acordo com a autora, pode-se entender que ampliar o tempo da escola implica não somente responder as deficiências verificadas no contexto escolar, especialmente quando se refere às escolas públicas e às questões relacionadas aos déficits escolares, à evasão, a repetência, a busca de mais eficiência ou adaptação às necessidades apontadas pelas rotinas das famílias na vida contemporânea, tudo isso pode ser usado para justificar a ampliação do tempo na escola. No entanto, ampliar o tempo não é sinônimo de alcançar um desempenho mais favorável por parte dos alunos, conforme pode ser verificado em trabalhos já realizados por esta pesquisadora. “...pesquisas demonstram que não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho ou vice-versa” (CAVALIERI, 2007, p. 1019).

As pesquisas realizadas pelo grupo do NEEPHI também apontam que o aumento do tempo escolar viabiliza o acesso a outras possibilidades educativas que os alunos da escola pública não teriam se não fosse via escola e que estas, quando são bem planejadas e correspondem às expectativas, podem trazer resultados significativos. [...] “permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos” (CAVALIERI, 2007, p. 1019).

Lúcia Veloso Maurício, também professora, pesquisadora integrante do grupo de pesquisa sobre educação integral da UNIRIO, em artigo publicado na Revista em Aberto (2009), também afirma que a criança precisa de mais tempo na escola ainda para adquirir hábitos, valores, conhecimentos, para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade tão complexa como a nossa. Atesta ainda que, para oferecer o tempo ampliado, há uma necessidade em mexer na estrutura dos espaços que precisam ser amplos, arejados, adequados para a realização de várias atividades, que o mesmo espaço precisa ser convidativo para a criança querer ficar, ali conviver e dialogar com seus pares, proporcionar o encontro.

Segundo Maurício, tempos e espaços tornam-se condições para se desenvolver projetos pautados no diálogo, tendo como eixos a convivência e o conhecimento. Escola de tempo integral tem que ser apresentada como uma opção para alunos e professores. Nesta perspectiva, alguns educadores defendem ser difícil pensar na educação integral, sem ampliar o tempo de permanência na escola e repensar os espaços educativos (TEIXEIRA, 1971; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009; MOLL, 2012).

Mais tempo, segundo estes pesquisadores, permite oferecer às crianças outras atividades educativas que não seria possível garantir no tempo de quatro horas de permanência na escola. A oferta da ampliação do tempo escolar historicamente tem sido um privilégio acessível somente para as famílias de classes favorecidas que sempre puderam oferecer aos seus filhos mais que quatro horas de ensino. À eles foi, e continua sendo, possível o acesso em diversos espaços de aprendizagem com a oferta de diferentes linguagens, seja artística, esportiva ou cultural. Neste sentido é que estes educadores, pesquisadores defendem a educação em tempo integral para todos. Como assinala Coelho (2009, p. 93):

Nesse sentido, é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Ou ainda conforme Moll (2012, p. 133):

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discurso e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Do ponto de vista pedagógico, para que seria então a ampliação do tempo na escola? Se pensado exclusivamente em instrução, na escola como espaço onde se aprende a ler, escrever e as operações, ou ainda a mexer com instrumentos tecnológicos, necessários na vida atual, a

ampliação do tempo não se justifica. É preciso mais tempo para desenvolver uma pedagogia que vá além da instrução escolar. Pensar no tempo ampliado para fortalecer uma concepção de educação integral que envolva as múltiplas dimensões da vida, onde ali ocorram vivências significativas e reflexivas, ou ainda segundo o pensamento de John Dewey, tecer as relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve de forma que sejam capazes de agir em prol das mudanças que desejam (1959). Para Dewey, são nas experiências e vivências partilhadas que adquirem real significação. Portanto, mais tempo na escola para potencializar as atividades cooperativas conjuntas.

Se a intenção for preparar os indivíduos para a vida democrática em sociedade, como defendia John Dewey, o tempo ampliado se justifica e pode ser um grande aliado. Desde que as instituições, como já apontado, tenham condições necessárias e estejam preparadas e equipadas para receber os alunos em tempo integral, adequada do ponto de vista dos espaços, dos profissionais e da organização do tempo como também que sua equipe tenha formação para promover no interior da escola compartilhamento e reflexão, além de um currículo elaborado pelos profissionais das instituições de acordo com as necessidades verificadas e apontadas pelos estudantes e a comunidade escolar.

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (CAVALIERI, 2007, p. 1023).

O aumento de tempo de convivência no espaço escolar, significa não apenas potencializar a oferta de mais atividades escolares ou a elevação dos índices de aprendizagem, ou ainda a garantia da segurança que a retenção no espaço da escola pode proporcionar, mas principalmente para reforçar algumas concepções, existentes a nível de

Brasil, a respeito da escola integral como revela uma pesquisa de Cavalieri em 2007.¹⁹

Aumentar o tempo diário de permanência na escola possibilita repensar o próprio modelo de escola, as relações que são estabelecidas, o currículo escolar. São oportunidades para se investir em novas experiências e nas relações que se estabelecem no espaço de convívio diário. A atenção, a oferta de mais atividades educativas, o aumento do tempo para transitar em outros espaços educativos são características fundamentais da escola de tempo integral. No entanto, outras intenções e outros olhares também devem pautar os objetivos presentes nos projetos desta escola. A subjetividade que permeia os espaços e a formação dos sujeitos deve também constituir o currículo da educação em tempo integral.

O espaço físico, conforme já foi apontado, constitui um fator importante e deve ser observado, modificado de acordo com as necessidades verificadas pelo aumento de tempo de permanência na escola. Mesmo assim, somente tem relevância quando as interações sociais vivenciadas se fundamentam de sentido. Contudo, apesar da importância de um espaço físico adequado, é no espaço social das instituições escolares que as interações e as subjetividades se fundamentam, seja nas interações, nas ações, na convivência.

Mas entendemos que o espaço é o resultado e a condição da totalidade das relações sociais. Para tanto, é preciso observar, conhecer e viver este “espaço social”, que ultrapassa o espaço físico. O espaço deve ser analisado, se quisermos privilegiar a subjetividade de seus ocupantes, como algo estruturado socialmente, onde são trocados (em

¹⁹ Cavalieri (2007) em um artigo intitulado Tempo de Escola e Qualidade na educação Pública, revela que seus estudos nos últimos dez anos identificaram no país pelo menos quatro concepções de escola: 1) assistencialista, que teria por função suprir as necessidades dos desprivilegiados; 2) Escola para substituir a família, em que o mais importante não é a aprendizagem mas a ocupação do tempo e a socialização; 3) A autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de prevenção ao crime. Estar na escola é melhor que está na rua; 4) a Concepção democrática, em que imagina que a escola deve cumprir com seu papel emancipatório; e há, ainda, uma 5ª e última que vem se desenhando e defende que a educação integral independe de sua estruturação. A educação pode ser feita em qualquer lugar fora da escola.

direção à preservação ou à mudança) objetos, ideias, intenções e afetos (EWALD, 2008, p. 761).

Ewald chama atenção para cuidado na observação dos espaços sociais, caso a intenção seja privilegiar no espaço da escola um local de trocas, de sentidos, de interações cotidianas e de vivências. O diálogo, o afeto, as ideias e as intenções são subjetividades que devem ser analisadas, observadas, conhecidas e qualificadas pois estão ligadas a aprendizagem e a constituição do sujeito.

Thiesen (2011, p. 252) defende que a aprendizagem não ocorre necessariamente e somente a partir de “formas engessadas de organização de tempos e espaços”, ou da construção de currículos lineares, mas da interlocução que os sujeitos elaboram entre si pelo compartilhamento e pelo diálogo.

Nessa perspectiva, a escola deve constituir-se, portanto, de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados. Sua organização espaço/temporal deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, etc. A escola, por seu currículo e por sua dinâmica, deve conter em si a expressão da convivialidade humana, em toda a sua complexidade (THIESEN, 2011, p. 254).

Para o autor, constituir a escola como ambiente vivo de diferentes experiências, representações e sentidos não significa abandonar a organização cronológica na organização dos tempos escolares, mas sobretudo reconhecer e considerar que cada sujeito tem seu tempo próprio de aprendizagem. Sampaio (2001, p. 8), também professora pesquisadora da UNIRIO, em um trabalho apresentado na ANPED, em 2001, defendeu que a organização do tempo cronológico dificulta a visualização dos múltiplos tempos que se cruzam na escola, seja “os tempos de cada criança, os tempos da escola e os seus próprios tempos”. Na defesa pela não existência de um único tempo para a aprendizagem, aponta a valorização dos sentimentos, emoções, a criatividade, a intuição a imaginação e o desejo como elementos subjetivos importantes que devem ser considerados e valorizados pela escola.

Entende-se que no espaço subjetivo da escola também residem importantes elementos que devem ser considerados e valorizados, especialmente quando se trata de estar/ficar mais tempo com as crianças

e poder fortalecer o encontro, as trocas e o diálogo. Neste sentido, a escola também é vista como lugar de encontro das subjetividades, lugar em que se propicia a troca entre os sujeitos e o mundo. Afinal, é no espaço da escola que as diferentes linguagens devem ser apresentadas. Seja através da arte, do esporte, da dança, assim como também na história, nas ciências, no cálculo, nas produções e criações que foram se construindo pelo homem ao longo dos tempos. Nas diferentes vivências propiciadas pelo espaço escolar é que serão atribuídos sentidos pelos alunos ao espaço de convivência. Ewald (2008), dialogando com Santos em seus estudos, declara que é na junção do tempo e do espaço que o mundo é constituído:

O tempo é o transcurso, a ordem aos eventos. O espaço é o meio, o palco dos eventos. A cada momento mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo. Na História, espaço e tempo se fundiram e muitas vezes se confundem, tornando quase impossível tratá-los separadamente (EWALD, 2008, p. 758).

Na concepção destes autores, espaço e tempo se fundem assim como também são categorias estruturantes do processo de ensino aprendizagem, pois é a vivência dos sujeitos em cada momento histórico que vai ditar os eventos que se constituirão ao longo do tempo presente. Assim sendo, a educação em tempo integral pode constituir-se positivamente no tempo vivido por cada sujeito no espaço da escola desde que este seja constituído de sentidos e significações.

4.2 INTERSETORIALIDADE E TERRITORIALIDADE

Nas incursões em busca da compreensão sobre como a educação em tempo integral vem se constituindo no país, quais modelos de escola estão se materializando e quais conceitos permeiam esta temática pelos professores, pesquisadores e estudantes, chama-nos a atenção que a intersectorialidade vem sendo modelo, bastante difundida. Recorreu-se, então, às publicações científicas, na tentativa de encontrar autores com produções capazes de trazer conceitos relacionados a esta temática.

A busca esteve centrada nos mesmos periódicos on-line utilizados para a categoria tempos e espaços, publicadas a partir de 2004. Esses periódicos foram classificados em estratos indicativos de qualidade A1 e A2, trabalhos publicados na ANPED, além de teses e dissertações na área da educação. Nesta triagem, foram selecionados os trabalhos que traziam

como palavras chaves os descritores: intersetorialidade, territórios, política social, territórios educativos, comunidade, parceria, políticas educativas, gestão no território. As publicações científicas encontradas nos periódicos mapeados somam: um trabalho publicado em 2012, dois trabalhos publicados em 2013 e dois trabalhos publicados em 2015. Sobre intersetorialidade foi encontrado ainda uma publicação da TV Escola do MEC – Salto para o Futuro, datada de 2009, e um Caderno da Série Mais Educação, publicado em 2009, intitulado de: Programa Mais Educação Gestão Intersectorial no Território. Ainda publicações do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC.

Nos projetos de educação em tempo integral surgidos no país a partir de 2003, vários defendem que a educação em tempo integral não deve ocorrer exclusivamente no espaço da escola, mas que haja articulações de ações envolvendo diferentes agentes e diferentes setores na tentativa de realizar uma educação mais articulada, possível com os sujeitos que convivem no espaço da comunidade, visto que estes também são detentores de culturas, valores e tradições assim como as cidades são constituídas de diferentes espaços que podem, através de parcerias, tornarem-se educativas e contribuir para a formação dos sujeitos. Estas (e outras) ideias também são defendidas por autores que serão descritos no decorrer deste texto.

Segundo Junqueira (2000), a intersectorialidade discutida hoje passa pelo entendimento do que acontece nas políticas sociais, havendo várias vertentes sobre esta questão. A intersectorialidade é pensada como a relação entre estado, setor privado e as organizações do terceiro setor, mais especialmente hoje, a principal discussão que está marcada é a discussão da intersectorialidade no âmbito das políticas sociais. Ou seja, como há várias políticas, estas são trabalhadas de maneira setorializadas, cada uma tem uma concepção e maneira de atuar que opera para as pessoas situadas em um determinado território, sendo cada uma com uma intenção, ocupando um determinado lugar no município, na cidade. Cada uma dessas políticas não age de forma integrada, mas individualmente, ficando fragmentada.

A intersectorialidade pressupõe que todas essas políticas trabalhem de maneira integrada, considerando a população e suas necessidades na busca da inclusão de todos e a qualidade de vida. A intersectorialidade entre todas estas políticas pensaria nas demandas da população e trabalharia de forma integrada. Ou seja, pensam-se os problemas sociais que são complexos e discutem-se com todos aqueles que têm um papel na política. Supõe a integração a partir de um planejamento, desde que se

saiba quais os objetivos e quais os problemas onde se pretende atuar e como agir sobre eles. A população tem papel de sujeito ativo, também participa do processo e deve discutir e trabalhar com as pessoas envolvidas.

O diálogo entre as diferentes políticas, na tentativa de consolidar a intersetorialidade e a territorialidade para melhor atender as pessoas, seria um passo fundamental para se constituir uma cidade que educa, em que todos os espaços e intenções que se voltam para a educação e as necessidades apresentadas pela população. Um bom exemplo em integrar diferentes setores em prol da educação está sendo mostrado pela Prefeitura de Belo Horizonte através do projeto Cidade Integrada, que pelo diálogo conseguiu articular diferentes ações educativas em prol da educação e em muitas mãos tecer uma cidade educadora.

O projeto criado em Belo Horizonte é um exemplo de como se pode pensar a cidade de forma educativa, criando condições para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes que ali vivem. Inicialmente houve um mapeamento do território, identificando-se forças potenciais capazes de ser articuladas em uma ação com potencialidade de criar um compromisso ético com a proteção e educação permanente das novas gerações.

Que forças e potenciais são esses? Estamos falando de conhecimentos, talentos e competências das pessoas que habitam determinado território, de projetos e ações governamentais e não-governamentais de recursos do setor produtivo (comércio, indústria), bem como de igrejas, associações, espaços disponíveis, fóruns, conselhos, que podem ser mobilizados para viabilizar a garantia do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Quando tal articulação ocorre, todos os envolvidos se reconhecem como parte de uma comunidade de aprendizagem, geradora de desenvolvimento pessoal e social (BELO HORIZONTE, 2008, p. 7).

Como se pode verificar, neste projeto buscou-se a participação de ações e planejamentos governamentais e não governamentais na busca da consolidação de uma educação integral. Buscou-se, ainda, o diálogo e a união de vários setores e atores no reconhecimento que a educação é oportunidade de aprendizado, de convivência democrática, de trocas, de valorização das diferenças, na igualdade de oportunidade para todos.

Parte-se da premissa que educação integral não se restringe estar todo o tempo dentro das quatro paredes da escola, e tampouco ao processo formal de ensino, mais do que isso, ela convida a participação de muitos agentes educativos que põe em circulação diferentes saberes e modo de produção do conhecimento.

A formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Agnes Heller. Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem do universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (GUARÁ, 2006, p. 17).

Guará nos remete a compreender que a educação integral se consolida a muitas mãos, a participação de várias pessoas, a circulação de vários saberes, não somente os conhecimentos reconhecidos, os ditos formais, são importantes na formação das gerações mas também aqueles que circulam nos diferentes lugares da cidade pelas diferentes pessoas que compõem o cenário de um território, com seus saberes, suas culturas e seus modos de vida. É neste cenário que a territorialidade e a intersetorialidade se configura, como uma nova forma de “gerir a cidade e de construir políticas públicas que possibilitem superar a fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos na qualidade de vida da população” (BELO HORIZONTE, 2008, p. 28).

Guará (2006), Gouveia (2009), Junqueira (2011), Moll (2012), Santos e Dias (2012), são pesquisadores que defendem a intersetorialidade/territorialidade. Para eles, apenas a convergência de várias políticas será capaz de dar conta do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, além disso por tratar-se de um conjunto de esforços de várias iniciativas para a efetivação da educação integral, visto que apesar do importante papel exercido pela escola de educar as diferentes gerações na contemporaneidade, ela sozinha não daria conta de suprir as exigências que são atribuídas a educação no mundo atual.

Ao mesmo tempo, uma gestão intersetorial explícita a heterogeneidade de agentes educativos

que, atuando em diferentes espaços e com estratégias pedagógicas diversas, compõem o conjunto de esforços para o alcance do desenvolvimento integral (GOUVEIA, 2009, p. 10).

Neste sentido, parece ser a integração entre diferentes espaços, saberes e sujeitos a chave para que se efetive uma educação integral e integrada, visto que a formação integral pressupõe uma formação completa do ser humano e isto compreende também o acesso a diferentes espaços educativos como praças, museus, teatros, feiras, exposições.

Intersetorialidade, territorialidade, cidade integrada, cidade educadora, pode-se definir não somente como iniciativas que buscam integrar diferentes lugares, atores e saberes, mas como iniciativas que buscam redesenhar os “contornos institucionais da escola, rompendo com a rigidez organizativa de tempos, espaços, campos de conhecimento e com o isolamento que a tem caracterizado desde a sua gênese” (MOLL, 2012, p. 1). Estes são movimentos que pretendem reformular as práticas pedagógicas, bem como transformar as formas de ser e de atuar da instituição escolar, procuram conectar a escola às necessidades apresentadas pelo mundo atual, aos novos itinerários educativos que estão a sua volta, no espaço urbano que pode se constituir como território educativo ou cidade educadora.

Cidade educadora, particularmente, é um conceito que passou a ser conhecido a partir de 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro foi pactuado por um grupo de cidades um conjunto de princípios centrado no desenvolvimento de seus habitantes, que passaram a compor, a partir de então, a organização da Carta das Cidades Educadoras, cuja versão foi aprovada no III Congresso Internacional que aconteceu na Itália, em 1994.²⁰

O movimento cidade educadora, expresso na Carta das Cidades Educadoras compreende que a educação, além de ser um elemento norteador das políticas da cidade, é um processo que deve integrar e valorizar a diversidade existente na vida da cidade, garantindo a todos igualdade de condições de vivência e ocupação destes espaços. É um movimento que defende que a tarefa de educar é uma responsabilidade de toda a sociedade, cabendo à escola o dever de explorar todas a

²⁰ Estas são Informações foram obtidas no site <http://educacaointegral.org.br/quem-somos/>

possibilidades oferecidas pela cidade e transformar em capital educativo. As cidades educadoras objetivam, sobretudo, o desenvolvimento integral de todos os seus cidadãos em um processo instrutivo que se dá ao longo de toda a vida e a partir das relações estabelecidas pelos indivíduos em seus espaços.

É possível encontrar a defesa de uma educação para além dos espaços da escola também nas publicações do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, respeitada organização social não governamental que tem defendido a ideia de que não é mais possível pensar na escola como único espaço de aprendizagem através dos debates que promove no país sobre a temática da educação em tempo integral, e que “as organizações não-governamentais, com todas as suas contradições e mesmo particularismos, alargam e revitalizam a esfera pública” (CARVALHO, 2006, p. 11).

Para esta autora, a sociedade atual com a sua complexidade aumentou o grau de incerteza dos indivíduos e das organizações, desta forma o cidadão também exige uma educação que avance na aprendizagem, não cabendo mais conceber a escola como único espaço educativo.

O próprio exercício da cidadania requer que o cidadão transite por diversos espaços, visando uma maior sociabilidade e desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade. Muitas cidades revelam uma riqueza de espaços de aprendizagem que podem ser aproveitados para ampliar as oportunidades de sociabilidade, de convivência, desde que haja uma rede de serviços e uma arquitetura de gestão pública fundamentada na lógica da cidadania em que seja possível promover ações integradoras em torno do cidadão e dos locais como eixos de um desenvolvimento sustentável.

Para Santos e Dias (2012), novos valores impostos na sociedade atual impõem novas práticas e novos arranjos intersetoriais na condução da política pública, não sendo possível garantir a educação integral sem compartilhar diversos saberes, como também não é possível garantir a integralidade das crianças e adolescentes sem promover ações integralizadoras e multisetoriais. Desta forma, novas redes sócio educativas têm se constituído na tentativa de dialogar com outros saberes e outros serviços como esporte, cultura e saúde.

A intersetorialidade e a territorialidade pressupõem ainda que toda a cidade exerça funções pedagógicas, além das suas tradicionais funções sociais, políticas e econômicas, seria a composição de uma rede com várias possibilidades educativas em que os sujeitos poderiam transitar.

Transcende um único setor social na busca pela articulação entre diferentes setores, diferentes saberes e diferentes situações de aprendizagem, assim como também pressupõe a organização de um planejamento que contemple a realização de diferentes experiências, além da convivência e da participação na vida pública. Esta, então, seria uma nova lógica que busca comprometer todos na educação das suas crianças e jovens, adequar os espaços públicos para que estes possam se tornar educativos, superar a fragmentação das políticas públicas, valorizando a formação humana, considerando homens e mulheres na sua totalidade.

Nessa perspectiva, a cidade constitui um espaço privilegiado para realizar a ação intersetorial. É um espaço definido territorial e socialmente, é onde as pessoas vivem e se reproduzem. É aí que as pessoas e os grupos se relacionam para construir seu futuro. Por isso, é na cidade onde principalmente se concretiza a integração das políticas sociais e, conseqüentemente ação intersetorial e interinstitucional (JUNQUEIRA, 2000, p. 42).

A intersetorialidade/territorialidade pressupõe a construção de novos paradigmas, vencer desafios, deixar de agir isoladamente em prol do bem comum, como se propõe as diversas políticas, deixando de lado as diferenças e unir forças em torno de um planejamento e uma ação conjunta entre os diferentes no sentido de pensar estratégias que tenham o poder de mobilizar distintos atores em torno de um objetivo comum. A educação em tempo integral, para que se efetive, necessita de ações integradas e intersetoriais, convida à repensar a escola e suas funções, ao diálogo, à cooperação, à colocar a escola no centro da comunidade, ressignificando seu papel, suas funções, buscando novos atores para que em conjunto possam se responsabilizar pela educação das nossas crianças e jovens.

4.3 CONHECIMENTOS E SABERES

Para o tratamento desta categoria, foi feito um mapeamento nos mesmos periódicos on-line já apresentados anteriormente, publicados a partir de 2004. Como descritores, foram utilizadas as seguintes palavras chave: Conhecimento escolar, saber cotidiano, saber escolar, ensino e aprendizagem. Quatro publicações serão referência: uma em cada ano, de 2006 a 2008. Não há publicações com os descritores selecionados entre

2009 a 2011. Importante relembrar que buscou-se desenvolver o texto, conhecimentos e saberes a partir da temática da educação integral.

A categoria conhecimentos/saberes remete a refletir sobre os conhecimentos escolares, aqueles presentes nos conteúdos tratados nas diversas disciplinas, assim como também os que chegam às escolas trazidos pelos estudantes e por todos que compõe a dinâmica escolar. Estes últimos, derivados das diferentes culturas e experiências que permeiam os ambientes educativos em geral não constam nas matrizes curriculares e não costumam se valorizados. Não é possível negá-los se há um desejo de compreender e auxiliar a formação dos sujeitos que passam pelas instituições de ensino.

Para o tratamento destes conceitos são utilizados como referência os autores que atribuem importância às experiências e mediações, entre eles: Vygotsky (1996, 1998), Morin (1998), Ghedin (2012).

Para estes autores, o conhecimento faz parte da vida, portanto precisa ser vivido e relacionado com as experiências de cada um. O aspecto afetivo também deve ser destacado, bem como as autonomias individuais, as participações comunitárias, as atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais e culturais em que o indivíduo se desenvolve.

Na busca por entender a relação entre conhecimentos e saberes, como estes devem ser trabalhados, vivenciados e produzidos, selecionados, enfim conceituados na dinâmica que envolve o trabalho cotidiano na educação em tempo integral, recorreu-se à algumas publicações, na tentativa de que estas pudessem auxiliar a compreender quais conhecimentos e saberes devem balizar o trabalho na escola. O início se deu pelo caderno Redes de Saberes, organizado pelo Ministério da Educação em 2009, com o propósito de contribuir com as redes educacionais espalhadas no país, na conceituação e operacionalização do Programa Mais Educação, implantado a partir de 2007.

Esta publicação sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação em tempo integral por meio do diálogo entre os diferentes saberes, escolares e comunitários. Os caminhos e as propostas presentes neste caderno são apresentados em forma de mandalas, bastante coloridas com a intencionalidade de incorporar as diferentes realidades territoriais brasileiras.

Deu-se destaque à este caderno, tendo em vista que ele realça e valoriza a diversidade de saberes e culturas presentes nos territórios brasileiro, além de considerar o diálogo como o principal instrumento para se consolidar uma educação que leve em conta a participação de crianças e jovens, a valorização dos saberes presentes nas famílias, nas

comunidades e nos diferentes grupos sociais, porque considera que a cultura local pode dialogar com os currículos escolares e que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola.

As mandalas, presentes no caderno Redes de Saberes, se apresentam como um instrumento de reflexão pedagógica em que pressupõe que o conhecimento pode adquirir novas formas, mas que também deve oferecer os conteúdos científicos produzidos pela ciência, o que é um direito, além de construir condições para que os estudantes se formem com novas mentalidades e atitudes. A forma como as mandalas estão organizadas propõe, ainda, a participação de todos, ou seja, diferentes setores e diferentes atores para a formação mais ampla dos sujeitos na intenção de consolidar uma educação mais integral possível.

A educação, como nos ensinou Paulo Freire, é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício (BRASIL, 2009, p. 15).

Nos documentos do Ministério da Educação fica expresso que um dos desafios que envolve a escola de tempo integral está na valorização não apenas dos conhecimentos científicos, mas nas diversas culturas que permeiam o universo escolar. Assim como também remete ao pensamento nas experiências que envolvem a escola e a comunidade, na necessidade de romper com a distância que por vezes existe entre uma e outra, sem contar que na comunidade também é possível verificar uma diversidade de saberes que podem enriquecer os planejamentos escolares e vir a trazer resultados significativos para as aprendizagens. A aposta para isso, segundo Paulo Freire (1994), está no diálogo, no encontro entre os homens como compromisso de pronúncia e transformação do mundo.

O diálogo, a aproximação com a comunidade e a valorização de outros saberes, se colocam como fundamentais na busca por romper com os tradicionais paradigmas que permeiam o modelo atual de educação escolar. No modelo atual o professor é o responsável por transmitir os tradicionais conhecimentos científicos e aos alunos cabe o papel, através

de provas e trabalhos, de demonstrar o que realmente entenderam do que foi ensinado. No entanto, na atualidade o que se percebe é que nem sempre se valoriza e considera-se o diálogo como mediador das ações.

Os conhecimentos escolares, quando colocados em questão, costuma-se considerar quais deles são ou não válidos e quais devem ou não compor o currículo. O conhecimento válido, aquele considerado pela academia, há muito assumiu um papel central, por isso como tratá-lo nos ambientes educacionais tem sido temas de vários trabalhos ligados tanto a didática quanto ao currículo. No campo curricular a discussão move-se em torno da correlação de forças entre a valorização dos conhecimentos comunitários e os considerados tradicionais.

A teoria curricular²¹ tradicional, por exemplo, surgida em 1918 a partir da primeira publicação de Franklin John Bobbitt, denominada de *O Currículo*, trazia como pretensão ensinar ao indivíduo as habilidades necessárias para a nova sociedade industrial. Esta obra passou a ser usada nos Estados Unidos e, posteriormente, influenciou demais países com a finalidade de repensar a educação escolar. Acreditava-se que a escola deveria preparar o indivíduo para a indústria em desenvolvimento e, portanto, seguir os moldes de uma empresa. *Neste sentido, os conhecimentos comunitários ficaram invisibilizados.*

Após a obra de Bobbitt, várias tendências vieram a influenciar o pensamento educacional e curricular brasileiro, interferindo diretamente nos conhecimentos selecionados para as escolas. Ainda na década de 1920, a concepção escolanovista de John Dewey, posteriormente defendida por Anísio Teixeira, recompõe de certa forma a ideia de valorização das experiências, portanto dos conhecimentos comunitários. Já a partir da década de 1960 há uma recomposição no que se refere à valorização dos conhecimentos técnicos.

A concepção tecnicista com base nos princípios da racionalidade, ordem e eficiência, tornou-se orientadora dos processos de seleção e

²¹ O campo que reflete e discute os estudos sobre conhecimentos denominou-se de currículo. Nossas pesquisas apontam que a palavra currículo vem sendo usada desde 1633. Do ponto de vista etimológico, o termo *currículo* vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se ao curso, à carreira, à um percurso que deve ser realizado, passando por várias definições ao longo da história mas que atualmente a definição mais utilizada é a que busca significar o currículo como um corpo de conhecimento organizado em uma sequência lógica, ou como plano de estudos, tratado como um conjunto de matérias a ser ensinadas em cada curso. Informações encontradas em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm.

organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas e técnicas no processo ensino-aprendizagem. Novamente, os conteúdos comunitários foram desconsiderados. A partir da década de 1980 retomam-se os processos educacionais com foco em uma visão crítica que defendia a construção de uma escola em que os conhecimentos trabalhados privilegiassem o interesse dos grupos oprimidos Giroux, (1983, 1988) Apple (1989, 2008). Portanto, pretende-se um novo arranjo nesta correlação de forças.

Após a década de 1990, com os estudos multiculturais, a produção no campo do currículo passa a reconhecer que a formação se constrói considerando-se as identidades e as subjetividades do sujeito, uma vez que na escola não se adquire somente os conteúdos das disciplinas escolares, mas também valores, sentidos e significados. Estas concepções abriram espaços para que também se evidenciassem culturas e grupos antes negados pela escola e pela sociedade. Sacristán (2000) Candau (2002) Arroyo (2011).

O que está em desafio hoje, especificamente quando se pensa em aumentar o tempo da escola na perspectiva da educação integral, é considerar que os conhecimentos científicos e os conhecimentos que permeiam o saber fazer, presente nas comunidades, embora não estejam organizados por áreas e tampouco suas fontes presentes nos livros, ambos têm seu valor e devem ser considerados e valorizados pela escola. Estes são saberes que relacionam-se com a vida, tem origem no saber fazer, produzido pelas pessoas nas relações que entre elas são estabelecidas socialmente.

É importante ainda lembrar que fomos habituados a opor o saber e o fazer. A teoria e a prática – esta divisão está muito arraigada em nossa cultura e, portanto, as escolas e comunidades também têm, interiorizados, esses valores. Aqui vale destacar algumas palavras de Boaventura: “A visão científica do mundo levou ao desperdício e destruição de muitas outras experiências humanas (BRASIL, 2009, p. 27).

Diante disso, pode-se verificar que em nossa cultura prevalece o hábito de oposição entre conhecimento científico e conhecimento popular, como se somente um deles possuísse valor e merecesse ser transmitido na escola. A articulação entre os dois saberes passa a ser visto como não válido. Estes saberes, que não costumam ser valorizados no

meio acadêmico, por vezes nascem no interior de diferentes grupos sociais que, por ser também minorias, possuem suas identidades e culturas próprias desvalorizadas por não fazerem parte da cultura homogênea. Não existe um costume ainda de focar o olhar na riqueza da diversidade de modelos culturais e saberes que, se reconhecidos e valorizados na escola, poderão vir a contribuir com a formação dos nossos estudantes.

Todos nós educadores, principalmente depois de Paulo Freire, reconhecemos que para caminharmos em direção de uma educação de qualidade é preciso que ambos os saberes encontrem espaços de interseção, mas nossos resultados ainda são muito tímidos. Quais as condições que as políticas educacionais brasileiras estruturaram para que formulemos uma educação integral a partir de uma noção de conhecimento ampliada? Estarão as escolas e a universidade de fato abertas para as contribuições de quem não as frequentou? E os detentores do que denominamos saberes populares – eles conseguem espaços na sociedade (fora de suas localidades) para manifestar-se? Como enfrentar tais desigualdades (BRASIL, 2009, p. 28).

Diante dos questionamentos acima percebe-se que incluir outros saberes, originados nas comunidades locais e transmitidos por outros atores não é tarefa tão simples, visto que historicamente estas culturas locais passaram despercebidas e silenciadas. São indagações que remetem pensar na ação pedagógica que deve ser realizada na escola para fazer com que se encontre espaço para os conhecimentos populares. O diálogo, tão bem colocado por Paulo Freire, como já houve referência anterior, precisa ser a ponte que vai possibilitar esta travessia. Abrir espaços para as informações trazidas pelos estudantes podem significar o início das mudanças necessárias à construção de novos paradigmas educacionais. Também pode vir a significar o início da elaboração e construção de novos conhecimentos, quem sabe mais coerentes com a vida e as necessidades apresentadas pelos nossos estudantes.

A forma de a atividade escolar assumir os conhecimentos científico e cotidiano confere ao conhecimento escolar uma caracterização nova, provinda imediatamente de atuações didáticas e epistemológicas, que podem fundamentar sua

característica específica. A primeira exigência é definir didaticamente as etapas do processo de elaboração do conhecimento, mantendo sempre presente o significado de aprendizagem como marca epistemológica da relação dos sujeitos (professor e aluno), e preservando o conteúdo dos saberes cotidianos e científicos como o objeto na elaboração do conhecimento, cujo produto é o saber escolar (SILVA; MOREIRA 2010, p. 24).

Silva e Moreira (2010) auxiliam a pensar como organizar os conhecimentos a partir da ação pedagógica, visto que através desta ação se dará ressignificação as ideias produzidas na escola, pelos conteúdos e abordagens históricas e sociais dos conhecimentos cotidianos e científicos. São as intervenções didáticas que transformam as características de cada conhecimento em epistemologicamente adequados a um novo saber, reconhecido como escolar. Esta intervenção proporciona o espaço de mediação e inter-relação entre os saberes na construção de um novo conhecimento.

Segundos estes autores, como didaticamente se trabalha os saberes cotidianos, fundamentado nos conceitos científicos é que se possibilitam as condições de levar o aluno não apenas à compreensão mais fácil e correta dos conhecimentos da vida, mas à própria formação para trilhar os caminhos da ciência e da vida em sociedade. É a partir das vivências cotidianas, dos fenômenos e experiências revelados pela ciência, que se possibilitará aos estudantes observar a relação entre eles e abrir espaço para o estudo científico da natureza em seus elementos e em suas relações. As elaborações teóricas poderão ser melhor compreendidas se houver relação com a vida, com as experiências concretas (SILVA; MOREIRA 2010)

Mas como estruturar um trabalho que leve em conta estes dois saberes? No caderno apresentado pelo MEC, intitulado como rede de saberes, deixa claro que a estruturação deste trabalho não se trata somente de formular um plano pedagógico, mas de construir um instrumento, entre outros, que dialogue com a diversidade brasileira e os desafios escolares. Para isso apresenta alguns princípios que se inspiram na arte contemporânea e popular brasileira. Esta publicação revela que a arte oferece várias possibilidades para se relacionar na escola, os diferentes saberes, e valorizar a cultura local. Segundo os autores do caderno, são aspectos importantes porque incitam a pensar um instrumento pedagógico

sob a mesma condição. Valorizam as sugestões pedagógicas apresentadas nas mandalas de saberes pois esta:

[...] atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências, formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação (BRASIL, 2009, p. 28).

A sugestão de trazer a arte como possibilidade pedagógica capaz de envolver e interligar todos os saberes, sustentando o diálogo, abrindo caminhos para a construção de novos conhecimentos, se mostra bem interessante pois pode abrir para a construção de projetos, unindo a comunidade, trazendo outras falas, estimulando as trocas, valorizando o saber fazer, explorando outros lugares da comunidade, da cidade, possibilitando a educação como território de experiências, de novas descobertas, de valorização do outro.

4.4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Há sempre um declarante ironicamente que anuncia que a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos da calefação ou os cabos elétricos. Em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas (SANTOMÉ, 1998, p. 24).

Para a elaboração do texto também recorre-se ao levantamento nas publicações dos periódicos on-line já utilizados anteriormente, além de publicações de outros autores. Na busca por meio dos descritores, três publicações científicas foram identificadas em 2006, em 2008 e em 2010 respectivamente. Com este referencial, situa-se conceitualmente a noção de integração curricular.

Segundo Santomé (1998), Pacheco (2000) e Lopes (2002), a integração curricular buscada nas escolas tem origem no próprio movimento que a sociedade vivenciou na luta pela democratização no decorrer dos tempos. Uma das revoluções marcantes ocorridas no início do século passado consistiu na mecanização do trabalho, gerando uma

política de fragmentação nos empregos, na produção em massa, nas linhas de montagem das empresas, o que contribuiu para o processo de automatização e desqualificação, o que também colaborou para produzir a fragmentação na/da escola e na descontextualização do currículo escolar.

O início do século XX é marcado pela primeira guerra mundial, pelo início da industrialização e da produção em larga escala, pela autêntica revolução nos sistemas de produção e distribuição no âmbito empresarial, acentua-se também a acumulação dos meios de produção e do capital em poucas mãos. Resulta desta época o barateamento da mão de obra, a divisão social e técnica do trabalho e a consolidação da separação trabalho intelectual x trabalho manual. Ao trabalhador cabia obedecer e a produzir cada vez mais mercadorias, aniquilando sua vontade e autonomia, submetendo-se cada vez ao comando da máquina. Em meio a tantas mudanças, vivenciadas pela sociedade na época, estas ideias também chegam à escola. O momento era bastante delicado para a educação, já que diferentes forças políticas, culturais e econômicas, buscavam moldar a forma de como educar a população, de acordo com suas diferentes e particulares visões.

Neste momento histórico marcado pelas demandas da industrialização, os conteúdos apreendidos na escola necessitavam ser úteis e preparar os indivíduos para atuarem no mercado em expansão, enfrentando os problemas advindos das mudanças econômicas e sociais. Para Santomé (1998), o processo de desqualificação e atomização das tarefas vividos nas fábricas nesta época, também chegou no interior dos sistemas educacionais. O enfoque utilizado pelo mercado econômico, preocupado com a produção e a eficiência, passa também a orientar as matrizes que vieram a alicerçar o currículo nas escolas.

O ensino começa a ser centrado na competência e na racionalidade, atingindo maior evidência nos anos de 1950, a partir da publicação de Ralph Tyler, baseada na “definição de metas, objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem seu domínio” (LOPES, 2011, p. 44).

Para Dewey, (1989, p. 159 apud SANTOMÉ, 1998, p. 14) o resultado é que, como estratégia para sobreviver nas salas de aula, meninos e meninas passam a acumular em suas mentes “uma sobrecarga de fragmentos sem conexão uns com os outros, que só são aceitos baseados na repetição e na autoridade”. A partir destes autores, percebeu-se que os conteúdos escolares que formavam o currículo eram, com excessiva frequência, descontextualizados, distante do mundo em que os estudantes se encontravam. As disciplinas escolares eram trabalhadas

isoladamente e não propiciavam a compreensão para que pudessem relacioná-los à realidade.

Durante décadas foram usados modelos que demonstram estarem esgotados, como a memorização, a fragmentação de conteúdos e a abstração, sendo necessário rever antigos conceitos e investir na formação que integre as diferentes áreas do conhecimento e seus conteúdos. Neste sentido, alguns autores relacionados à literatura do currículo defendem que este pode ser organizado não somente em torno das disciplinas, guias curriculares, padrões de desempenho, ocultação do sujeito, centralidade no professor, Santomé (1998), Pacheco (2000), Lopes (2002, 2011), Arroyo (2011), Moreira (2011). O currículo integrado aparece como uma alternativa para organizar os conhecimentos e saberes trabalhados na escola, apresenta-se como proposta que visa romper com a fragmentação dos conhecimentos e ressignificar as experiências de ensino, aproximando-se da realidade dos estudantes.

De acordo com a literatura consultada, algumas tentativas de propiciar a integração curricular ocorreram ao longo da história, dentre elas é possível citar os centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick e a Escola Nova de John Dewey, Santomé (1998), Pacheco (2000). Estas são ideias consideradas clássicas que estão presentes ainda hoje. Para Pacheco, todos esses modelos tem um denominador comum ou seja tratam da organização dos projetos.

A literatura também mostra que pensamentos de diversos autores contribuíram para propor novas metodologias na tentativa de aproximar e integrar o ensino. Partindo dessas propostas curriculares, várias tentativas de integração têm sido desenvolvidas em diferentes contextos escolares. Apresentam-se como alternativas bastante variadas, pensadas e materializadas na tentativa de romper com a fragmentação do trabalho e, por consequência, integrar os campos do conhecimento e as experiências. Como bem aponta Santomé (1998, p. 27):

Se algo está caracterizando a educação obrigatória em todos os países, é o seu interesse em obter uma integração de campos de conhecimento e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não apenas dimensões centradas em conteúdos culturais, conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a esta tarefa.

A integração curricular passa a ser a alternativa quando se propõe pensar um currículo cuja valorização dos conteúdos trabalhados na escola não sejam apenas acadêmicos, mas que os conceitos possam se conectar nas diferentes atividades que são apresentadas aos estudantes. Estabelecer relações com o que é aprendido na escola e a realidade social mais ampla, utilizando-se do diálogo para posicionar-se e interpretar os contextos apresentados, também pode ser uma alternativa viável para que a integração nas salas de aula não ocorram somente como apontado na epígrafe, no início deste texto.

Segundo Pacheco (2000), a integração curricular pode ser realizada por diversas vias e, neste contexto, sugere cinco modalidades como alternativas: a) organização pluridisciplinar: Esta correlaciona duas ou mais disciplinas, mantém suas identidades, porém os conteúdos se fundem, dando origem a um novo saber; b) integração de destrezas interdisciplinares: estas podem ser tratadas por todos os professores como a ortografia, leitura, interpretação; c) integração de ideias e temas: trata-se da construção de unidades de aprendizagens que integre vários campos disciplinares; d) integração de contextos: faz relação com ouvir os alunos e, a partir das decisões deles, buscar integrar as questões derivadas de seus contextos; e) integração com foco nos projetos de trabalhos: através de questões práticas que constituem situações problemáticas para os estudantes buscam-se respostas por meio das fontes de informações e pesquisas.

Estas diferentes modalidades apresentadas por Pacheco (2000) mostram algumas possibilidades de promover um sentido integrador entre os conteúdos. Para o autor, o que importa não é a configuração escolhida, mas a adoção de procedimentos didáticos que favoreçam a integração no currículo, bem como a natureza e a extensão dos conteúdos ser resolvida a nível da escola e não surgir como uma solução técnica e administrativa apontada para resolver os problemas de insucesso educativo.

As ideias apresentadas pelos autores apresentados no presente texto apontam algumas alternativas de como realizar a integração curricular nas escolas, o que parece ser bastante pertinente, ainda que não seja tarefa fácil. Promover a integração curricular na escola de tempo integral, apesar de um desafio, torna-se extremamente necessário devido à ampliação do tempo de permanência da criança na escola, ou ainda pelas diversas atividades ou várias disciplinas que são incluídas neste tempo ampliado.

Buscar romper com a fragmentação dos conteúdos, com as disciplinas trabalhadas em horários pré-estabelecidos, com a não relação entre os conteúdos e conceitos das diferentes áreas, já evidenciamos,

através dos autores aqui apresentados que deve ser o primeiro passo a ser tomado pelo grupo gestor. Especialmente se estamos nos referindo a escola de tempo integral.

No caderno da série publicada pelo MEC, texto referência para o debate nacional, traz como sugestão para o trabalho curricular, nas escolas de tempo integral a construção de um projeto comum onde cada um possa dialogar e compartilhar com os outros suas responsabilidades, interrelacionar-se e transformar-se através do encontro e do diálogo. Pressupõe que para desenvolver tal projeto as escolas devam ser orientadas a constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem. Tal publicação utiliza-se da definição de Torres (2003 apud MEC, 2009 p. 33) para explicar o que vem a ser uma comunidade de aprendizagem:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar suas carências.

Esta comunidade de aprendizagem, conforme aponta o documento, para ser constituída, deve buscar a reunião de diferentes atores e saberes sociais na construção de um projeto educativo e cultural próprio que legitime saberes oriundos de diferentes contextos, no estabelecimento de políticas socioculturais. Tal projeto educativo deve reconhecer as diferenças, a igualdade e promover ambientes de trocas, além de amparar-se no diálogo como ferramenta eficaz de transformação da sociedade e formação dos cidadãos (MEC, 2009).

A organização do currículo para a escola de tempo integral pressupõe ainda romper com a fragmentação dos conteúdos e a dicotomia entre as disciplinas, evitando que a escola seja concebida em dois turnos: o período regular, quando se trabalha os conceitos e conteúdos da base comum, e o período complementar (contraturno) quando se incluem outras atividades sejam esportivas, artísticas ou culturais. Escola de tempo integral propõe ainda a organização de um projeto político pedagógico aberto à participação da comunidade e à gestão compartilhada de ações convergentes à educação integral, superando a distância entre a escola e a comunidade e ampliando as experiências educadoras na vida dos estudantes.

Guará (2009) também reforça que o currículo da escola de tempo integral precisa ser composto por diferentes campos de aprendizagens, levando em conta o diálogo e as experiências trazidas pelos estudantes, já que na vida cotidiana mesclam-se educação formal e não formal, mesmo que a educação escolar seja composta por formalidade, vinculação institucional, e progressão gradativa em níveis. Destaca que é ainda a escola o espaço privilegiado de organização dos saberes universais.

Ela escolhe prioridades curriculares, porém não pode descartar os saberes e os enigmas do mundo que seus alunos estão vivenciando. Deve ajudá-los a produzir as conexões entre os saberes e, sobretudo, não pode se furtar à responsabilidade de garantir que eles possam acessar os códigos e signos de nossa cultura com base na leitura e na escrita (GUARÁ, 2009, p. 75).

Embora o acesso às diferentes experiências de aprendizagens estejam condicionadas ao ambiente social e cultural em que a criança vive, não se pode esperar que na escola sejam priorizados exclusivamente os conteúdos do universo acadêmico, como se somente estes fossem suficientes para educar meninos e meninas na sociedade atual. O currículo para a educação em tempo integral pressupõe a oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela também a promoção de possibilidades para que crianças e jovens se desenvolvam com condições de incluírem-se no mundo do conhecimento, terem acesso a um repertório político, social e cultural que realmente os prepare para uma vida promissora.

A integração entre as diferentes disciplinas e/ou conteúdos trabalhados na escola também pressupõe uma maior integração e envolvimento dos professores em políticas educacionais que garantam investimentos na formação e na qualificação do tempo para que estes possam reunir-se com seus pares e juntos pensarem em planejamentos que priorizem integrar conceitos e conteúdos. Investimentos em pesquisas também precisam ser garantidos para que novos conhecimentos possam ser construídos, assim como a motivação para as novas descobertas e vivências. A integração do currículo escolar pode servir, ainda, para auxiliar os estudantes a buscarem respostas para os problemas que possam vir a enfrentar na vida real.

A opção por projetos curriculares integrados trata de criar as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem, ao existir uma

maior liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisas mais familiares e assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes. Os alunos e alunas veem então que esta atividade diária da sala de aula, os usos de metodologias científicas, estruturas conceituais, a realização de determinadas experiências serve para solucionar seus problemas na vida real. Deste modo podem chegar a compreender essa realidade cotidiana, e ir revisando e superando seus próprios conceitos errôneos sobre a realidade (SANTOMÉ, 1998, p. 117).

Segundo o autor, o desenvolvimento do pensamento crítico e a socialização também são valorizados quando na escola trabalha-se de forma integrada, facilitando a compreensão das relações que se estabelecem na sociedade, além de abrir espaços para que se estimule a participação e a reflexão.

Morgado (2013), quando propõe repensar a missão social da escola, discutindo sobre a possibilidade de mudanças partir do currículo, defende que este deve ser assumido como um espaço coletivo de compromisso. Defende, ainda, que o currículo deve estimular a participação, oportunizar a reflexão onde os valores se assumam como eixos estruturantes de uma sociedade mais justa, mais solidária e democrática. Não deixa de reconhecer que é necessário propiciar aos estudantes domínios das capacidades e das competências, preparando-os para utilizar estes conhecimentos na vida diária.

Com as leituras realizadas, entende-se que a integração curricular é possível se efetivar na escola a partir do momento em que esta se abra para a participação e envolvimento de diversos atores e saberes, necessários para que se consolide uma educação integral e integrada às necessidades apontadas pelos sujeitos habitantes de uma sociedade em constante mudanças e transformações. O trabalho em equipe, a participação de diferentes vozes também podem contribuir para o debate e a construção de uma educação mais comprometida e necessária à realidade atual. O confronto entre as diferentes formas de pensar, idealizar e ver o mundo, aprender a respeitar, a compreender e a ouvir o outro, pode propiciar a desenvolver atitudes fundamentais para construção de uma educação participativa democrática e integral.

5 MUDANÇAS CURRICULARES REVELADAS EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO TERRITÓRIO CATARINENSE

Neste capítulo apresenta-se a análise dos documentos produzidos pelas redes municipais elencadas na pesquisa e a experiência vivida na Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl. Embora estejam apresentadas em textos distintos, o processo foi realizado sob a luz das mesmas categorias, o que equivale dizer que em ambas, buscou-se identificar os movimentos de mudança curricular, portanto a articulação destes dois contextos faz-se por via dos próprios objetos de análise.

5.1 ANÁLISE DAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS REDES MUNICIPAIS

O presente capítulo contempla a apresentação e análise da pesquisa empírica. A pesquisa, como já feita referência, divide-se em dois momentos: o primeiro refere-se à análise documental dos municípios que elaboraram ou estão em processo de elaboração da sua política de educação em tempo integral; segundo ao processo de desenvolvimento da EPI na escola estadual Coronel Antônio Lehmkuhl.

Inicialmente foram selecionados dez municípios, procurando contemplar aqueles com maior número de habitantes localizados nas seis mesorregiões do estado, visando incluir neste trabalho parte significativa do território catarinense. Porém, quando estabelecido contato, nem todos revelaram-se disponíveis em participar da pesquisa. Alguns justificaram não poder colaborar por ainda estar em processo de elaboração desta documentação, outros até enviaram o que já haviam produzido, no entanto verificou-se que ainda estavam em fase inicial, não apresentando ainda condições de identificar nestes documentos as categorias buscadas para análise. Conforme apontado na metodologia, os municípios selecionados foram os que participam do Comitê Estadual de Educação Integral. Por fim, aqueles que revelaram na documentação condições de participar da pesquisa, encontram-se nas seguintes regiões catarinenses: Oeste: um município; região Sul: um município; Vale do Itajaí dois municípios. Com a intenção de preservar os nomes das cidades, serão utilizadas apenas letras para nomeá-los, sem que a ordem das mesmas corresponda à ordem disposta na tabela abaixo. Da mesma forma utilizaremos a letra, correspondente a cada município para nomear as citações.

Para melhor organização do trabalho, os documentos levantados em cada município serão apresentados, e na sequência o que cada um deles revela referente às categorias selecionadas.

Quadro 1 – Relação dos municípios pesquisados por região e documentos analisados.

Municípios	Região	Documentos apresentados
A	Sul	Projeto: Escola Em Tempo Integral; Resolução Nº 018/2012 “Fixa as normas para a Educação Integral no Ensino fundamental”.
B	Oeste	Projeto Político Pedagógico Escola Parque Cidadã de Tempo Integral.
C	Vale do Itajaí	Documento Norteador para a Educação Integral
D	Vale do Itajaí	Caderno de Programas Complementares; Lei Nº 4894, de 28 de julho de 2009. “Dispõe sobre a Criação de Escolas Modelo de Jornada em Tempo Integral”.

Fonte: A autora (2015).

As categorias selecionadas para análise foram: *Tempos/Espaços, Intersetorialidade e Territorialidade, Conhecimentos e Saberes e Integração Curricular*. Como destacado na introdução, atendendo o objetivo definido neste trabalho, procurou-se, nos documentos das redes municipais, verificar neles elementos significativos que apontem/sinalizem aspectos de mudança curricular, considerando-se o âmbito das categorias utilizadas para análise.

No município A, em um dos documentos, particularmente o projeto denominado de Escola de Tempo Integral, traz como uma das ações necessárias a ampliação do tempo, a extensão dos prédios escolares e o aumento do espaço físico, além da utilização dos espaços do bairro e da cidade para a realização das atividades da escola, já que a aproximação entre escola e comunidade, de acordo com o documento, favorece as relações de diálogo, reconhecendo que a cidade também pode ser educadora.

Os estudantes de uma escola organizada em período integral instituem novas formas de pertencimento comunitário. Ao promover a articulação entre família, escola e comunidade revitalizam espaços de convivência e favorece

relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo da cidade (p. 3).

Pensar em educação em tempo integral implica necessariamente pensar as mudanças que necessitam ser construídas com alargamento do tempo. Implica ainda pensar que outros espaços fora da escola também podem constituir-se educativos e podem vir a ser utilizados para expandir as vivências e experiências escolares.

Não é somente na escola que se educa. Este município reconhece que os espaços da comunidade também se constituem como espaços educativos e os valoriza, no entanto não apresenta como estes devem ser integrados ao trabalho da escola e tampouco expõe sugestões de como estabelecer estas parcerias com a comunidade.

- As atividades poderão ser desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade ou sob orientação pedagógica, mediante o uso de equipamentos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições públicas ou privadas (MUNICÍPIO A, 2012, Cap. IV).

O Caderno elaborado pelo MEC (2010, p. 11), denominado de Territórios Educativos para a Educação Integral, sugere caminhos para a criação de propostas pedagógicas através do diálogo, aponta que implantar educação em tempo integral não pode se reduzir a construir mais escolas, com mais espaços “mais salas, salinhas, salões, puxadinhos, puxadões, ou apenas ampliação da jornada escolar”. Implica mudanças de paradigmas muito distintos daqueles que hoje ainda as gestões costumam priorizar, exige mudanças na própria forma da organização escolar.

Acreditamos que a criação/ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende de uma reflexão sobre a **gênese do espaço, do tempo e do território escolar** do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim. Além disso, exige que compreendamos **a relação do espaço e do tempo com a educação**, para identificarmos o potencial educativo da escola e do seu território, seja ele cidade ou campo (BRASIL, 2010, p. 13).

Outro caderno elaborado pelo MEC (2010), intitulado de Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade, nas suas considerações sobre a escola de tempo integral, pressupõe que para reinventar algo, neste caso os próprios espaços, é necessário redescobrir o que existe, olhar com outros olhos, atentos, curiosos, indagadores, desconfiados. Ir além do óbvio, do lugar comum, buscando oportunidades para reverter a situação. Não se limita à ampliação dos tempos e espaços a reformar ou decorar a escola ou ainda construir mais salas de aula ou buscar parceiros para a realização de oficinas ou realizar passeios pela cidade com os estudantes (BRASIL, 2010).

Na Resolução do município A, as normas para a orientação da educação integral presentes no capítulo II determinam que “o horário de atendimento será de 9 horas diárias”. No capítulo III, que trata do funcionamento e orientação das unidades de ensino, afirma-se que “o horário de organização cumprirá semanalmente 45 horas sendo que a permanência do estudante será de 41 horas semanais. 36 horas com atividades pedagógicas e 5 horas para o almoço” (p. 2).

O documento orientador desta rede define na sua organização um dos elementos fundamentais para que se efetive a educação em tempo, quando orienta que o tempo de permanência dos alunos é de 41 horas semanais. Segundo este documento, quatro horas semanais são destinadas ao encontro dos professores e equipe pedagógica para avaliar e planejar o trabalho realizado. “A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar” (BRASIL, 2009b, p. 41). Destinar tempo na organização da escola integral para o encontro entre os professores e equipe pedagógica, pressupõe pensar num projeto de escola que valoriza as vozes dos seus participantes e os inclui não somente na operacionalização desta proposta, mas na sua própria elaboração.

Entendemos que sobre este aspecto materializa-se alguma mudança do currículo escolar quando esta rede define nos seus documentos a institucionalização do tempo semanal para o planejamento. Tempo para planejar em conjunto proporciona a troca e o diálogo entre os pares, o pensar coletivo, a socialização, a avaliação e a reavaliação dos próximos passos, estas são atitudes fundamentais na efetivação da escola de tempo integral.

Nos trabalhos de diferentes autores que discutem a ampliação do tempo escolar, evidencia-se que embora os espaços escolares sejam

extremamente importantes, o fundamental é repensar o próprio modelo de escola, o currículo e as relações que são estabelecidas neste espaço de convívio. “A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola” (CAVALIERI, 2007, p. 7).

O projeto elaborado por este município, preconiza ser uma proposta que visa a formulação do ensino para que os estudantes encontrem melhores condições de aprendizagem, confiança nos docentes e em suas capacidades e potencialidades, tornando-se protagonistas de suas ações. Propõe a *integração curricular*, a organização simultânea das disciplinas da base comum com as atividades complementares de forma interdisciplinar, organizadas a partir do projeto pedagógico da escola.

O currículo deve ser entendido como eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada. Será integrado de modo que o horário das disciplinas da base comum e das disciplinas diversificadas seja organizado simultaneamente em cada período, constituindo uma unidade de atividade curricular integrada e organizada a partir do Projeto Político Pedagógico (p. 3).

As leituras presentes neste trabalho têm mostrado que um importante componente para a efetivação da educação em tempo integral é a construção de um PPP, elaborado pela comunidade escolar em que expresse claramente quais são os entendimentos e as pretensões do grupo, ou seja, o que estes pensam sobre a educação integral, o que almejam com esta implantação e quais ações serão empreendidas para que se alcance os objetivos. O currículo também constitui-se num componente fundamental. A equipe escolar precisa saber porque é importante romper com a dicotomia entre turno e contraturno, que um currículo integrado pode contribuir para a formação e atuação nos espaços educativos.

Romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola,

ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 32).

A matriz curricular constitui componente importante quando trata-se da (re) organização da escola de tempo integral. No documento do *município A*, no capítulo que trata da matriz curricular, não são apresentados quais conteúdos, disciplinas, áreas do conhecimento serão incluídos na ampliação do tempo. No capítulo IV, parágrafo segundo, que trata da organização pedagógica, prevê o § 2º:

A jornada escolar diária será organizada a partir dos macrocampos: acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e arte, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, promoção da saúde e da alimentação saudável (p. 3).

Os macrocampos a que o documento do município faz menção relacionam-se aos apresentados pelo MEC, tendo em vista que a escola fez a opção em inserir-se no Programa Mais Educação. Dos macrocampos propostos, incluem-se uma série de atividades, desde as esportivas, até artísticas, tecnológicas e científicas. Já, no que prevê o capítulo IV da Resolução Municipal, a opção pelas atividades se dará “com a participação de educandos, professores, equipe gestora e Secretaria Municipal de Educação. Serão ministradas, preferencialmente, por profissionais habilitados”.

Entende-se, então, na verificação do texto da lei municipal, que a seleção destas ficará a cargo das pessoas que participam da instituição escolar quando na plataforma do MEC se inscreverem, dado que o projeto do município se integra ao Programa Mais Educação. Quanto à distribuição da carga horária, está previsto na Lei municipal “que a mesma deverá observar as disciplinas da base comum e as diversificadas e que ambas serão contempladas “com duas aulas semanais de 45 minutos” (p. 4). Portanto, entende-se que todas as disciplinas, independentemente de serem da base nacional comum ou diversificadas terão duas aulas semanais.

Diante disso, verificou-se não prever, especificamente, na Resolução Municipal, quais disciplinas e conteúdos deverão ser trabalhados nas escolas que atenderão em tempo integral. Prevê o documento que a organização pedagógica se dará por meio dos macrocampos citados acima. Cada macrocampo corresponde à várias atividades, somente no acompanhamento pedagógico, por exemplo, são sete, cultura e artes dezessete, comunicação e uso de mídias seis, não ficando claro, portanto, quais destas atividades ou quantas atividades deverão ser selecionadas em cada macrocampo.

A proposta de fixação ao tempo de duas aulas semanais de 45 minutos para todas as disciplinas, definido na resolução municipal como proposta da escola de tempo integral, provoca pelo menos duas inquietações: Quais as limitações da fixação dos tempos/horários escolares quando se pensa a ampliação da qualidade em termos de aprendizagens e conhecimentos? E mais, ainda que mantenha-se a fixação do tempo, dadas as exigências dos sistemas, é possível trabalhar com projetos que promovam mudanças curriculares? As leituras têm revelado que a este aspecto constitui-se um dos maiores desafios.

A intensidade do tempo na escola não é ditada ou dependente do tipo de conteúdo que se ensina/aprende, não se trata apenas de colocar/inserir “novos” atores e conteúdos, mas de uma qualidade de relação, uma qualidade de percepção dos sentidos de espaço e tempo educativos vivenciados na escola e fora dela. Sendo assim, não basta inovarmos nos conteúdos e atores e mantermos uma relação pedagógica “engessada” e anacrônica, incapaz de perceber as sutilezas e demandas da vida, incapaz de contextualizar seus educandos, incapaz, enfim, de criar interfaces com o mundo (MEC, 2010, p. 33).

A partir das leituras realizadas, entende-se que uma proposta de orientação para uma rede de ensino cuja intenção, segundo suas próprias diretrizes, é a formação plena do ser humano, não deveria manter em seus espaços uma dinâmica tão rígida de horários que acaba engessando o trabalho pedagógico. Se o ideal da proposta é contribuir para a formação humana, esta não pressupõe seu engessamento ao controle dos espaços e tempos escolares, pois isto roubaria a experimentação, a graça dos sentidos. No mundo da sala de aula, onde pretende-se formar sujeitos protagonistas, o tempo precisa abrir-se para o vivenciado, para as

subjetividades, para as falas do grupo, para as trocas, para os encontros e isto se inviabiliza quando determina-se uma inflexibilização do tempo. A potência educativa da escola necessita superar a dimensão quantitativa do tempo para poder constituir-se em mudança curricular.

Com relação aos *conhecimentos e saberes*, constatou-se que não há nos textos menção alguma a respeito desta categoria.

Na resolução que fixa as normas para a educação em tempo integral e no documento que apresenta a proposta pedagógica para as escolas da rede, existe referência à categoria intersectorialidade/territorialidade, embora com outras terminologias. No capítulo que orienta a proposta pedagógica encontra-se: “As atividades poderão ser desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade ou sob orientação pedagógica, mediante o uso de equipamentos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições públicas ou privadas” (p. 3).

Na proposta pedagógica da rede encontra-se:

Outras ações necessárias à implantação das unidades escolares em Tempo Integral são: a formação continuada do grupo gestor e docente da escola; adequação do prédio escolar e ampliação do espaço físico; *utilização dos espaços físicos do bairro/cidade* para atividades desenvolvidas pela escola (p. 4).

No capítulo referente aos objetivos da proposta:

Promover vivências significativas aos educandos nos diversos espaços da escola, comunidade e cidade;

Incentivar a participação da comunidade buscando a integração, através do seu engajamento no processo educacional, na redução de possíveis índices de vulnerabilidade social e na preservação do patrimônio (s/p).

Observa-se, a partir destes pressupostos, que há nessas diretrizes municipais visível intenção em orientar para que se utilizem outros espaços além da escola, no entanto não apresentam-se como tais parcerias devem ser efetivadas, nem como estas devam ser articuladas ao trabalho pedagógico, ou mesmo qual a integração destas ao currículo escolar.

Para concretizar esse intento, é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valoração dos saberes, e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização (BEZERRA 2010, p. 282).

Pode-se acrescentar que o processo de interação entre comunidade e escola pressupõe diálogo entre os participantes e, sobretudo, a compreensão e discussão de como utilizar e/ou reinventar os espaços. Depende ainda de reflexão sobre espaços, tempos, territórios e do entendimento do motivo pelo qual estes se constituíram assim. Além do que, para utilizar os espaços da cidade, há a necessidade de planejamento, de inclusão destes espaços no projeto pedagógico, de recursos financeiros, dependendo de onde a escola se situa e, sobretudo, da compreensão ampla sobre espaços e tempos escolares.

Neste sentido, foram identificados nos documentos desta rede alguns aspectos de mudança curricular que poderiam ser considerados como inovadores, especialmente as que propõem a institucionalização do planejamento e a organização simultânea das disciplinas, intercalando as atividades da base comum com as atividades complementares organizadas a partir de projetos de trabalho, planejados pelos professores, a partir das necessidades apontadas pelo projeto pedagógico da escola.

No ***município B***, o documento que estabelece as diretrizes para as escolas de tempo integral, a serem implantadas na rede municipal, denomina-se de *Projeto Político Pedagógico Escola Parque Cidadã de Tempo Integral*, datado de 2007. “Apresenta por finalidade definir objetivos, metas e princípios para as escolas de tempo integral, no ensino fundamental - Alfabetização a 4ª série e na educação infantil, das Escolas Parque Cidadãs” (p. 1).

Com relação à categoria *tempos/espacos*, sugere “ampliar as oportunidades de aprendizagens às crianças através da ampliação e otimização do tempo e do espaço educativo”. p. 34. Reforça, ainda, que a educação integral não refere-se apenas ao aumento do tempo de permanência da criança na escola, mas em criar oportunidades de gerar situações que propiciem aprendizagens significativas e emancipadoras.

Cavaliere (2007, p. 1019) aponta que o aumento do tempo tem sido um dos fatores mais consistentes nas pesquisas sobre diferentes matizes:

Nesses estudos, o tempo de escola é medido e analisado de diversas formas, ou seja, ao longo do ano, da semana e do dia, na duração e distribuição das folgas e férias, no tempo efetivamente atribuído às atividades consideradas de “ensino”, no tempo para a execução autônoma de tarefas, no tempo mobilizado pela escola em atividades fora dela. Ainda assim, observada as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos.

De acordo com Cavalieri, o aumento do tempo por si só não garante que haja uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho. O que vai garantir uma relação positiva com o aumento do tempo na escola é a forma como as relações neste espaço são estabelecidas e a execução de um planejamento que contemple as necessidades apresentadas. O diálogo, o respeito às diferenças e a valorização dos sujeitos também são determinantes no alcance das relações positivas e aprendizagens significativas.

Na página 37 do documento que orienta as diretrizes municipais, quando refere-se a operacionalização da proposta apresentada, não utiliza a expressão espaços físicos, mas relaciona-se à infraestrutura da escola Parque Cidadã – EPC e afirma que esta deve garantir condições de permanência diária da criança, oferecendo diferentes espaços de vivências que contribuam para a aprendizagem, que a partir das diretrizes contidas neste documento, cada instituição, juntamente com os professores, gestores e comunidade escolar, deverá elaborar seu próprio PPP, onde deve ficar estabelecida a forma de utilização dos espaços de vivência, bem como os intervalos, da alimentação e higiene, sendo este tempo monitorado para, gradativamente, construir a cultura da autonomia.

Verifica-se, nas diretrizes deste município, uma preocupação em estimular que cada unidade de ensino deve elaborar seu próprio documento orientador buscando a participação de toda comunidade escolar. Em tal projeto deve constar as necessidades apontadas pelo espaço, além da forma de utilização. Apresenta, também, uma intenção em conduzir um trabalho voltado à autonomia dos estudantes no espaço escolar. Na literatura já apresentada, com relação à educação integral, os autores reforçam a importância deste instrumento.

É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (BRASIL, 2009, p. 36).

O documento desta rede orienta que o espaço das EPC constituirá nos ambientes de vivências e nestes estão previstos laboratórios, salas de dança, de esportes, de artes, brinquedoteca, biblioteca, cozinha experimental, planetário, circo, rádio escola; uma infinidade de espaços necessários para abrigar os projetos, que objetiva-se serem construídos pelo coletivo das unidades de ensino. Na apresentação do documento procura-se deixar claro que a presente proposta buscou fundamentar-se na argumentação de grandes educadores brasileiros “como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Miguel Arroyo, entre outros, que idealizaram e experimentaram o processo de implantação da Escola de Tempo Integral em diferentes tempos e em vários Estados Brasileiros” (EPC, 2007, p. 06).

Os espaços amplos, adequados e necessários para abrigar por mais tempo os estudantes com condições de desenvolver todas as atividades planejadas, a autonomia atribuída às escolas para a elaboração dos seus PPP's de forma coletiva, constando orientações para o funcionamento das escolas integrais, a sugestão da construção de uma dinâmica participativa, dialógica, e ainda a gestão compartilhada, são pressupostos apresentados nos documentos desta rede que julga-se ser indutores de mudança curricular, na perspectiva da efetivação da escola de tempo integral.

Não foram encontrados no documento desta rede referência à palavra *intersectorialidade* ou *territorialidade*, no entanto salienta que as escolas devem buscar a interação com a comunidade, reconhecer a cultura local e favorecer a participação das famílias nos espaços educativos. Consta nos objetivos que deve-se promover a participação da comunidade na gestão da escola, bem como a valorização do Conselho Escolar. Figura-se, ainda, nos pressupostos da EPC, ser imprescindível a articulação de políticas públicas locais, regionais e nacionais, já que a educação subentende compromisso do poder público, independente da esfera de atuação.

Apesar de não constar no documento como será promovida a articulação ente os diversos setores, chama a atenção a valorização da

gestão compartilhada, incentivando-se a participação coletiva e a consideração de diferentes vozes na efetivação de uma gestão democrática. Entende-se, então, que cabe aos gestores das instituições decidir, no coletivo, quais parcerias buscar e para quais finalidades.

[...] a intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se. Esta é a primeira característica que podemos destacar numa estratégia de ação intersetorial (BRASIL, 2009a, p. 25).

Com relação à *Integração Curricular*, o referido documento não define regras quanto ao tempo utilizado para cada aula, tampouco que as aulas serão organizadas por disciplinas ou de outras formas. Verifica-se um enfoque na metodologia de projetos, contemplando-se orientações de como elaborá-los e da importância destes para a realização de um trabalho que busque a valorização, participação, autonomia do indivíduo e integração entre o trabalho desenvolvido. Determina que cada unidade de ensino deverá cumprir um mínimo de 200 dias letivos anuais, com até 1.600 horas. Cada EPC deverá elaborar o próprio calendário anual com base nas diretrizes e orientações da Secretaria Municipal, devendo atender às expectativas das respectivas comunidades. Apresenta, também o documento municipal:

Na concretização desta proposta, utiliza-se a metodologia de projetos, levando em consideração como as crianças pensam e aprendem, partindo do que já sabem sobre o tema e pesquisando a respeito dos acontecimentos em geral. Tudo isso, priorizando a infância num contexto lúdico (p. 50).

A metodologia de projetos proposta por pesquisadores, em geral prevê um currículo não centrado em disciplinas, na memorização, ou na valorização de alguns conteúdos, distribuídos em aulas de quarenta e cinco ou sessenta minutos. Prevê esta metodologia que o trabalho seja desenvolvido em conjunto entre as diversas disciplinas, que se “comunicam e trocam de forma crítica e criativa, dados, problemas, conceitos e métodos” (SANTOMÉ, 1998, p. 113). A valorização da pesquisa é outro determinante nesta metodologia, assim como o interesse dos estudantes, a mediação, a curiosidade, as experiências, a comunicação

com ênfase em buscar soluções para os problemas da vida real, em superar conceitos errôneos e reelaborá-los no sentido de compreender criticamente a realidade. Ainda como esclarece (PACHECO, 2002, p. 196):

[...] é um espaço de debate que configura uma realidade curricular centrada nos alunos e nos processos colegiais de decisão dos professores e nas parcerias que estes estabelecem com os alunos, encarregados de educação e comunidade. Trata-se de uma área em que os alunos mobilizam competências desenvolvidas no contexto dos conteúdos das disciplinas do seu plano curricular para resolverem problemas, para estudarem e compreenderem fenômenos do mundo que os rodeia [...].

Ou de acordo com Santomé (1998, p. 117):

A opção por projetos curriculares integrados trata de criar as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem, ao existir uma maior liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisas mais familiares e assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes [...].

Assim como a metodologia de projetos, o documento enfatiza, a importância do planejamento como instrumento de trabalho, devendo ser elaborado de forma articulada, integrada e multidisciplinar, com a participação coletiva de todos os professores e demais participantes das atividades desenvolvidas no espaço escolar, já que se prevê a formação integral dos estudantes. Observa-se no documento orientador desta rede a importância atribuída ao currículo:

O currículo de uma instituição de educação integral é um campo inesgotável de pesquisa/ação para inúmeras áreas do conhecimento humano, que está em constante movimento dialético e que precisa ser definido, vivenciado, estudado, registrado por todos os envolvidos no contexto (EPC, p. 50).

A proposta considera, ainda, que a educação em tempo integral

visando à formação humana exige um currículo que contemple um conjunto de atividades diversificadas e, por isso, a ação educativa da EPC deve se dar através de dois eixos integradores: *Conhecimento do mundo e Formação Pessoal e Social*. Segundo o documento, isto pressupõe “trabalhar na perspectiva do respeito ao universo cultural da criança, garantindo a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e necessários ao exercício da cidadania” (p. 46). Portanto, prevê o diálogo como mediação da relação pedagógica entre o ensinar e o aprender, com ênfase nas discussões e questionamentos entre os saberes cotidianos e o saber sistematizado.

Sendo assim, verifica-se nas diretrizes desta rede que a aprendizagem não significa produção de saberes sob a ótica da concepção tradicional, em que a ênfase é dada na memorização e acúmulos de conteúdos e na repetição das lições. Pelo contrário, preconiza que para a verdadeira aprendizagem ocorrer, precisa-se estimular a convivência e o respeito entre os pares, além da metodologia adotada proporcionar momentos de análise, reflexão e transformação dos saberes empíricos em conceitos. Para isso, os educadores devem planejar contemplando a interdisciplinaridade e o currículo integrado, definindo metas que busquem a totalidade dos conhecimentos não os fragmentando. Prevê nas diretrizes, espaços para os professores planejarem além da formação que é ofertada pela secretaria.

Inferre os documentos, que para o desenvolvimento de um currículo integrado, é necessário disponibilizar espaços para planejamento entre os professores. O planejamento deve contemplar e valorizar a cultura dos sujeitos. Estes indicadores são capazes de revelar aspectos de mudança curricular nesta rede de ensino.

Na leitura do documento, existe alguma ênfase sobre *conhecimentos e saberes* expressada na valorização da participação dos sujeitos através da linguagem, seu uso como forma de comunicar as vivências, a participação e interação no mundo. A linguagem é bastante acentuada nas diretrizes, propõe às escolas que os estudantes devem utilizá-las nas diferentes formas de expressão, como fonte de informação e na aquisição dos conhecimentos, de forma crítica e reflexiva sobre como historicamente são produzidos e que, portanto, faz-se necessário a supremacia do diálogo em todos os níveis, na relação com os seres humanos e o conhecimento.

Apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e os Temas Transversais, como temas e objetivos que dizem respeito não somente à conteúdos, mas a valores e princípios que as escolas devem construir com os estudantes. Considera ainda que as experiências da vida

e os saberes empíricos que os estudantes trazem de suas realidades devem ser valorizados pelas escolas. Os conhecimentos a serem garantidos na EPC apresentam-se em dois eixos que deve contemplar as diferentes linguagens, são estes: *Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social*. No primeiro eixo orienta-se contemplar as diferentes linguagens: Oral e Escrita; Artística; Movimento; Natureza e Sociedade; Matemática; Ensino religioso. No segundo eixo, *Formação Pessoal e Social* corresponde à: Ensino Religioso; Matemática; Artes que divide-se em: Teatro, Música e Artes Plásticas; Movimento que divide-se em: educação Física, Dança e Capoeira e Iniciação Desportiva. Para este eixo é definido uma carga horária de 22h semanais.

Surpreendeu, na verificação da matriz curricular, que esta fixa a carga horária para cada disciplina que compõe os eixos curriculares, sendo que ao mesmo tempo apresenta uma orientação bem consistente quanto à metodologia de projetos, apontando inclusive como estes devem ser construídos por seus protagonistas. Tal proposta consiste em desafios que necessitam ser vivenciados, experimentados e reelaborados. Quando na matriz, engessa-se a carga horária para cada uma das atividades compreendidas em cada eixo articulador, evidencia-se que alguns desafios na construção deste novo paradigma necessitam ser superados. Um dos desafios que ainda necessita ser superado é a própria definição da carga horária para contratação de professores.

Observa-se, nas orientações desta rede, a pretensão de uma escola que construa seus projetos no coletivo, de acordo com a necessidade apontada pela realidade dos sujeitos que a frequentam. Prioriza-se o diálogo e valorizam-se as diferentes linguagens na construção de um currículo integrado, bem como os saberes dos diferentes sujeitos que ali convivem. Orienta que cada unidade de ensino realize a construção de seu PPP e que, a partir deste, se defina como se dará o trabalho na escola. A valorização da gestão compartilhada, dos sujeitos e seus saberes, a orientação para o estabelecimento de parcerias, para uma metodologia de trabalho que valorize a pesquisa através dos projetos, a ênfase na valorização da infância, são orientações que poderão, a partir da interpretação e ação dos sujeitos, constituírem-se em mudança curricular na perspectiva da formação integral.

As diretrizes para as escolas de tempo integral do **município C** começaram a ser produzidas em 2013 e foram publicadas em janeiro de 2015. O documento orientador estabelece uma política de educação integral baseada na ação articulada e integração de três vertentes de atuação: i) Atendimento nos Centros de Educação em Tempo Integral – CEDINs; ii) Práticas resultantes de parcerias e convênios com entidades

afins; iii) Adesão ao programa Mais Educação. Neste trabalho foi dado ênfase somente na primeira ação que trata do atendimento nos CEDINs, por ser esta uma prática sistemática de educação em tempo integral desenvolvida no município e apresentar-se como proposta de política pública de educação em tempo integral elaborada para esta rede de ensino.

Os CEDINs são unidades de educação integral que se constituem em espaços diferenciados das escolas, mas que também possuem suas regras de funcionamento. Estes atendem os estudantes após o término das aulas regulares, portanto é uma proposta de contraturno. As diretrizes contemplam seis CEDINs, localizados em diferentes bairros da cidade, visando atendimento em período integral. Alguns deles atendem estudantes oriundos também de outros bairros que se deslocam para as atividades no período em que não estão frequentando as aulas regulares nas suas escolas e comunidade de origem. O documento não especifica se os CEDINs dão conta de atender toda a demanda do ensino fundamental, já que a quantidade de vagas para atendimento por turno em cada CEDIN varia de 80 a 160, como também não especifica quais os critérios utilizados na seleção destes estudantes caso a demanda seja maior do que a oferta.

Com relação à *categoria tempos/espacos*, o documento norteador deste município aponta que este constitui-se de um desafio em virtude da qualidade que deve ter o tempo ampliado. A primeira menção à categoria tempo, nas diretrizes desta rede, é verificada na página 11, quando traz como um dos primeiros objetivos “Assegurar a qualidade dos espaços e dos tempos para o atendimento”. [...] “que deve-se fortalecer a compreensão que todos os espaços da cidade são educadores” e ainda superar a “concepção de ficar mais tempo na escola, para ampliar o tempo com aprendizagens significativas”. Refere-se, o documento, à organização dos tempos espaços em ambientes, que não somente os das salas de aula, enfatizando a necessidade de valorizar os espaços do entorno, da cidade e da região.

Na concepção de espaço apresentado por esta rede, verifica-se uma preocupação em orientar que devem ser assegurados espaços de qualidade e de tempos para o atendimento, embora não se defina o que seja qualidade. Evidencia-se que não é somente o espaço da escola que educa, pressupõe que outros espaços podem ser educadores e que estes devem ser explorados. A utilização de outros espaços com a ampliação do tempo também são orientações presentes nas diretrizes nacionais quando apresenta documentos que orientam caminhos para a elaboração de proposta de educação em tempo integral:

Como já visto, fazendo referência na discussão desta mesma categoria, novamente as diretrizes nacionais aparecem:

Falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Em outras palavras, trata-se de reconhecer em que rua, em que bairro, em que comunidade a escola está localizada e, também, como se integra à cultura local. Um novo olhar sobre tempos e espaços educativos resulta em novas oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 19).

As diretrizes do *município C*, pressupõem que uma das concepções a serem superadas com o aumento do tempo é que tal ampliação implica somente a possibilidade de ofertar mais atividades significativas. Esta concepção também foi verificada nas obras de alguns autores, quando defendem que a ampliação do tempo não pressupõe somente o alargamento de sua dimensão cronológica, com a oferta de atividades que não seriam possíveis contemplar num tempo de quatro horas diárias. Segundo Cavalieri (2007), isto é importante, mas não resolveria. Aumentar o tempo implica pensar questões fundamentais sobre a educação escolar brasileira. Pesquisas coordenadas por esta autora constataam que estender o tempo escolar apresenta alta incidência de relações positivas que são verificadas a partir do rendimento dos estudantes. Maurício (2009) também afirma que o aumento do tempo é necessário para a aquisição de hábitos, valores, conhecimentos, exercício de direitos e deveres de cidadão.

Enfatiza também as diretrizes do município, uma atenção especial para a organização do espaço, justificando que o cenário e os materiais que o professor disponibiliza possibilita ou não atingir os objetivos. Orienta que a organização dos espaços dos CEDINs devem considerar as proposições sugeridas por Zabalza (1998), quando defende que os espaços educativos devem promover a “alegria, o gostar da escola e principalmente potencializar as aprendizagens” (p.12).

Nas orientações sobre espaço escolar, o documento sugere que se considere: a) necessidade de **autonomia**: amplo o suficiente para que possibilite gerar movimentação, liberdade de fazer e usar os materiais, estabelecendo relações entre coisas e pessoas; b) **Movimentos** tanto individuais quanto em grupos: deve ter espaço suficiente para que seja possível realizar diversas situações de brincadeiras, aprendizagens,

respeitando o ritmo de cada criança; c) **Curiosidade e descobrimento:** A criança possui um espírito descobridor e o espaço deve ser adequado à possibilitar novas descobertas; d) **Inteligibilidade educativa dos estímulos:** relaciona-se aos componentes espaciais da sala, a disposição dos móveis, dos materiais e do estímulo visual que alimentarão a fantasia e os objetos que traduzirão a realidade; e) **Iniciativa:** O espaço deve potencializar a iniciativa das crianças, por isso deve oferecer um clima de segurança e reconhecimento que estimule a desinibição; f) **Experiência:** todos os espaços devem potencializar a aprendizagem, portanto, tanto os externos quanto os internos devem oferecer possibilidades para a experimentação, devendo ser organizado para que os estudantes tirem o máximo de proveito daquilo que lhes é oferecido.

Os CEDINs localizam-se em seis polos educativos e contam com estrutura física dividida com salas para realização de oficinas, sanitários, refeitórios, sala de coordenação, espaço para recreação, depósito de materiais. Os estudantes atendidos nestes espaços são os matriculados na rede de ensino com idade de 06 a 14 anos. Na página 42, do referido documento, define-se que cada CEDIN deve ter seu horário de funcionamento, uma associação de pais e professores – APP, um Conselho Escolar e uma rotina diária, conforme descreve-se a seguir. Importante ressaltar que os CEDINS atendem no chamado contraturno escolar.

Quadro 2 – Rotina diárias das atividades realizadas nos CEDIN's

Rotina diária período matutino	Rotina diária período vespertino
Café + Acolhimento	Almoço + promoção da saúde + repouso + acolhimento
Acompanhamento da vida escolar (“As assembleias fomento diálogos)	Acompanhamento da vida escolar (“As assembleias fomento diálogos)
Ciranda de Aprendizagem (“A pesquisa a escolha das crianças)	Ciranda de Aprendizagem (“A pesquisa a escolha das crianças)
Projetos Pedagógicos (“A pesquisa e a investigação como fontes de saber)	Projetos Pedagógicos (“A pesquisa e a investigação como fontes de saber)

Fonte: A autora (2015).

Verifica-se nas diretrizes desta rede municipal, que há uma preocupação e cuidado na construção de espaços que possam abrigar os estudantes em atendimento no período em que não estejam frequentando a escola regular. Construíram polos de atendimentos com o intuito de

abrigar os estudantes matriculados nas escolas do próprio bairro ou de outros, localizados no entorno. Há ainda, conforme mostra o quadro acima, uma orientação para que a rotina diária se constitua de forma não engessada, de modo que as atividades valorizem a participação e as opções feitas pelas crianças. Salienta-se que os espaços sejam alegres, convidativos e propícios a aprendizagens. Vale lembrar da necessidade em superar a lógica de turnos e contraturnos, quando pressupõe-se trabalhar educação em tempo integral. Iniciativas que propõem atividades no contraturno mostram-se interessantes, desde que integradas ao currículo, compondo, portanto, uma matriz única de formação.

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, e outro tempo, sem compromissos educativos, ou seja, mais parecendo um passatempo para a criança e o jovem do que algo que possa melhorar sua educação (BRASIL, 2011, p. 24).

A educação em tempo integral pressupõe ainda:

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a *extensão* do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma *intensidade* do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2011, p. 24).

A *intersectorialidade/territorialidade* é outra ação que se mostra bastante evidente nas diretrizes do *município C*. Está presente em quatro dos sete objetivos apresentados:

2. Promover a articulação entre convênios e programas, entre organizações governamentais e

não-governamentais para a ampliação do atendimento;

3. Construir uma rede de saberes onde as crianças e adolescentes possam compreender a sociedade onde vivem; construir juízos de valor, formas de ser e estar no mundo;

4. Fortalecer a compreensão de que todos os espaços da cidade são espaços educadores e envolvem diferentes atores sociais como agentes educativos para a promoção da Educação Integral;

5. Buscar parcerias em outras instituições ou organizações para colaborar com as aprendizagens das crianças (p. 8).

Na página 34 do referido documento, quando apresenta o marco operacional da proposta, destaca que a educação em tempo integral neste município tem se constituído desafiadora, pois difere-se de outras propostas, já que a secretaria municipal de educação “tem espaços organizados fora do ambiente escolar para atender os alunos matriculados na rede municipal de ensino”. E continua:

Os Centros de Educação Integral – CEDINs são estruturas planejadas para contribuir com o crescimento e a qualidade de vida de todas as crianças e adolescentes. Por isso, o envolvimento da comunidade e dos parceiros institucionais constituem uma rede, que juntamente com os técnicos da SME, buscam o desenvolvimento de um conceito de Educação Integral que não se restrinja a um único espaço físico, mas que tenha a cidade (parques, museus, zoológico, clubes, entre outros) como verdadeira estrutura para atender as demandas das crianças e dos adolescentes (p. 34).

A afirmação acima reforça que, embora a SME tenha espaços adequados para atender os estudantes no contraturno, aposta no envolvimento da comunidade e de parcerias para que juntos constituam uma rede que envolva a cidade, na utilização dos seus espaços para atender a demanda da educação.

Fica evidente que existe neste município um esforço para a efetividade institucional, ainda que não explicitem o modo como as atividades do contraturno se agregam ao currículo da escola.

A categoria *integração curricular* é contemplada no documento quando este sinaliza a articulação do currículo como meio de tratar o conhecimento de forma abrangente e integral, a partir de experiências e conhecimentos diversos, considerando que não há um único modo de ensinar e aprender. Valoriza o currículo “como vivência e experiência na aprendizagem articulada a projetos temáticos” (p. 5) e propõe a metodologia de projetos como forma de articulação curricular.

A metodologia de projetos é bastante enfatizada e justificada como uma possibilidade de contribuir para a educação em tempo integral numa perspectiva humanística. Apresenta, nos pressupostos do marco conceitual, que os princípios pedagógicos para os CEDINs devem pautar-se nos quatro pilares da educação, propostos por Delors (1998): Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e aprender a ser. Orienta que a metodologia de projetos deve tomar como base os quatro pilares para a educação do futuro, sendo desenvolvidos nos CEDINs como:

[...uma proposta metodológica que busca integrar os conhecimentos já produzidos pelas crianças e adolescentes com os saberes científicos, considerando sempre a curiosidade e principalmente as demandas advindas das crianças, das famílias e da comunidade educativa (p. 23).

Como já considerado na análise dos documentos do município anterior, a metodologia de projetos é uma alternativa para a efetivação de trabalhos pedagógicos que buscam a articulação e a comunicação entre as diversas disciplinas, sendo capaz de oportunizar um trabalho significativo para estudantes e professores, possibilitando encontrar respostas para os problemas vivenciados no cotidiano.

Esta pesquisadora defende que a metodologia pode ser considerada como perspectiva para mudança curricular quando os projetos são elaborados em conjunto, envolvendo várias disciplinas, no sentido de integrar as áreas do conhecimento através da pesquisa e mediação dos professores e estudantes. Entende-se, ainda, que esta metodologia constitui-se em mudança curricular quando não prevê um tempo cronometrado para cada atividade.

Nossa defesa por projetos de trabalhos consiste na perspectiva de que estes são capazes de compor a integração curricular na escola, alterando sua configuração, atribuindo sentido ao ensino e a

aprendizagem. O argumento encontra ressonância nas cinco modalidades de projetos apresentadas por Pacheco (2010), referidas no capítulo III.

No documento do *município C*, a referência à integração curricular está relacionada unicamente à metodologia de projetos, não contemplando orientações mais detalhadas a respeito desta categoria. Não explicita se esta metodologia reconfigura a organização da escola, rompendo com a estrutura de horários e tempos, ou se mantém a organização tradicional. A mudança curricular ocorre quando esta metodologia é capaz de alterar a configuração da escola.

Com relação à *categoria conhecimentos e saberes*, encontram-se presentes nas orientações quando prevê que os projetos de trabalhos devem ser desenvolvidos como forma de integrar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, os que estão presentes nas famílias e na comunidade aos conhecimentos científicos, trabalhados na escola. Utilizam-se das orientações contidas nos documentos da série Mais Educação (2009, p. 19) para reforçar que:

Os educadores necessitam reconhecer a autonomia das condições culturais da comunidade onde a escola está localizada, as origens sociais e culturais dos estudantes e a partir delas assumir um ponto de vista relacional, segundo o qual toda cultura, por ser produzida num tempo e espaço não é estática, está em comunicação permanente com outras.

Neste sentido, orienta que a educação integral deve ser pensada a partir da ampliação da prática escolar, através de uma estratégia pedagógica ampliada em direção à comunidade. A secretaria de educação desta rede acentua no texto que um dos princípios para guiar o trabalho na educação integral deve ser a ressignificação e recriação da cultura herdada, “reconstruindo-se as identidades culturais, onde se aprenda a valorizar as raízes das diferentes regiões do país”. (p. 09). Sendo assim, este projeto pressupõe que os saberes e a cultura presentes nas comunidades devem também ser valorizados na escola e incluídos nas propostas pedagógicas. Isto presume o não abandono do saber científico, mas a superação de desafios e valorização dos diálogos na busca de integrá-los, significando os saberes e relacionando-os às questões reais e práticas. Sobre este aspecto, a orientação contida no caderno Rede de Saberes sugere:

O desafio a que nos propomos quando buscamos formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e trocas entre saberes distintos. O pensamento científico não precisa estar em oposição ao saber local, é preciso recuperar o encantamento e a confiança e para isto relacioná-los aos nossos desafios cotidianos. À medida que avançamos no diálogo entre escolas e comunidade, conseguimos formular um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção hierárquica, entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática (BRASIL, 2009b, p. 28).

No documento deste município, observa-se que as orientações para as suas escolas pautam-se, na maioria das vezes, nos documentos disponibilizados pelo MEC no intuito de orientar a elaboração de propostas pedagógicas para a educação em tempo integral. Apresenta uma ênfase na metodologia de projetos, pautada na fundamentação de autores reconhecidos. Valoriza a formação continuada de professores e a contratação dos mesmos com formação para as áreas específicas de atuação. Preocupa-se em disponibilizar ambientes adequados para o desenvolvimento das atividades, orientando como cada espaço deve ser organizado.

No entanto, embora as diretrizes deste município sinalizem para mudanças significativas, estas não se revelam suficientes a ponto de materializar a reestruturação curricular, visto apresentarem nos documentos que o trabalho estrutura-se em contraturnos. Com relação ao currículo escolar, as diretrizes não apontam possibilidades concretas de articulação entre os conhecimentos, ao contrário, são, inclusive, dificultados pela divisão de turnos.

As leituras para esta pesquisa revelaram que para a efetivação da educação em tempo integral alguns desafios necessitam ser superados, dentre os quais:

- i) A ampliação do tempo em período oposto à escola regular, mantendo a organização em contraturno;

Desde essas experiências consideramos apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos, seus principais limites e as ações necessárias para sua superação.

Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável (LECLERC; MOOL, 2012, p. 97).

ii) A ausência de um currículo como núcleo aglutinador da escola de tempo integral.

O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades. Nesta mesma medida o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

As diretrizes desta rede revelam alguns pontos positivos para a efetivação de mudança curricular, embora estes não tenham sido detalhados com suficiente clareza. Dentre eles pode-se destacar a intersetorialidade/territorialidade, a ênfase no fato de que os espaços devem ser apropriados, a orientação para metodologia de projetos, a contratação de professores habilitados, a valorização da participação das crianças.

Há que se reforçar que a implantação da educação em tempo integral tem se constituído em um grande desafio para os profissionais das redes públicas de educação por implicar não apenas em questões financeiras e estruturais, mas também em rever conceitos e planejar um modelo de escola que não é conhecida e tão pouco vivenciada. Este município, assim como os outros apresentados nesta pesquisa, vem buscando alternativas junto aos seus pares para implantar uma educação que no momento representa como uma possibilidade no horizonte.

No **município D**, foram analisados dois documentos: A Lei 4894 de 2009 que “Dispõe sobre a criação de Escolas Modelo de Jornada Em Tempo Integral” e uma publicação datada de 2010, composta de 338 páginas, denominada de *Programas Complementares- PC*. Este último, apresenta-se como um material pedagógico que pretende contribuir para a formação das novas gerações, “instrumentalizando os educadores e

desenvolvendo nos alunos, um conjunto de competências pessoais e sociais, preparando-os para melhor corresponderem e enfrentarem as exigências do mundo contemporâneo” (RIO DO SUL, 2009, p. 21).

Segundo consta nos documentos dos Programas Complementares, a proposta de implantação do tempo integral nesta rede de ensino começou a ser delineada em 2005 e vem ocorrendo gradativamente, com base numa realidade que fazia aumentar o número de atendimento à crianças em situação de risco social, bem como os dados dos baixos índices de aprendizagens. A partir desta realidade a meta constituiu-se em aumentar o atendimento em tempo integral nas escolas, com a oferta de atividades de contraturno, sendo oferecido num tempo de oito horas diárias, em espaços da própria escola ou da comunidade.

Portanto, a implantação de um programa de educação integral prevê a oferta de atividades no contraturno escolar, nas diversas áreas, como esporte, artes, cultura e lazer; em espaços da própria escola ou da comunidade, de forma a ampliar o campo de seus saberes e relações sociais, proporcionando-lhe ainda, o prazer de estar na escola (MUNICÍPIO D, 2010, p. 23).

A Lei que dispõe sobre a “criação de escolas modelo de jornada em tempo integral” no capítulo III prevê:

§ 1º - As Escolas Modelo em Tempo Integral, como política institucional preveem o atendimento de alunos com matrículas no Ensino Fundamental, oriundos de períodos do contraturno dos Centros Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino, além e novas matrículas (MUNICÍPIO D, 2009, p. 2).

Reforçando o que havia sido dito, Coelho (2009), em suas pesquisas sobre educação integral em diversas regiões do país, apresenta alguns municípios em que a educação em tempo integral se dá não obrigatoriamente seguindo uma organização da própria escola, mas por meio de atividades que acontecem no contraturno e, como tal, podem estar ou não vinculadas ao projeto pedagógico da instituição, aponta que estas enriquecem muito o universo sociocultural dos alunos, mas que necessariamente não constituem-se em educação integral. A educação integral pressupõe a “articulação de conhecimentos, de saberes, de

vivências, que fazem parte da constituição mesma do ser humano e que vincula o processo humanizador para qual a escola precisa abrir a porta” (COELHO, 2009, p. 82).

Arroyo (2012) in Moll também faz um alerta sobre a necessidade de superar o dualismo existente entre turno e contraturno. Segundo o autor, embora os turnos extras avancem no compromisso com a educação integral, caem num dualismo perigoso, já que no turno normal a escola e seus professores cumprem a função clássica: “ensinar e aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente” (p. 45), além de terem que lidar com as avaliações, aprovações, reprovações. Para o turno extra ficam as outras dimensões da formação integral, as lúdicas, as esportivas, as culturais, as mais desejadas e atraentes.

Quanto ao tempo de atendimento, define o documento que cada período (matutino ou vespertino) será dividido em quatro aulas de 55 minutos, com 20 minutos de recreio, isso para os alunos do 1º ao 5º ano. Nesse período serão ofertadas atividades curriculares complementares em que os alunos previamente se inscreveram. A mesma orientação de carga horária segue para os alunos do 6º ao 9º ano, também com 20 minutos para o recreio. Para este último segmento as atividades chamadas de curriculares complementares serão divididas em optativas e obrigatórias, sendo que deverão estes estudantes cursar oito atividades curriculares complementares, sendo quatro obrigatórias e quatro optativas. A oferta se dará em 5 dias semanais com 800 horas anuais. A jornada diária compreende de nove horas e meia, com intervalo máximo de uma hora para almoço e descanso (p. 14). O documento apresenta, ainda, as orientações pedagógicas para o desenvolvimento de cada atividade complementar.

Sobre esta questão cabe considerar a problemática do engessamento do tempo. Nos documentos deste município, assim como nos demais, verificou-se a não superação do tempo cronometrado. Este tem se revelado um dos desafios bastante persistentes, exigindo um grande empenho das redes, se desejarem efetivamente constituir a política de educação em tempo integral. Thiesen (2011) auxilia na reflexão sobre as dinâmicas dos processos escolares nos tempos e espaços da organização curricular, quando mostra que “ao longo do tempo fomos assimilando hábitos pela rotina escolar que resultaram, entre outras coisas, na fragmentação dos espaços e tempos” (p. 252), o que consiste em um dos grandes desafios a serem superados pelos municípios.

[...] quanto das experiências pedagógicas do ensinar e do aprender não é mais a materialidade e a formalidade do espaço da sala de aula, tampouco o tempo linear definido para cada disciplina. O processo do ensinar e do aprender já não se encontra exclusivamente condicionado a esse ambiente, num tempo determinado e por um currículo predefinido (THIESEN, 2011, p. 252).

Ainda, com relação à organização do tempo de atendimento das escolas de tempo integral, o Art. 9º parágrafo VI da Lei Municipal estabelece:

As Unidades de jornada em tempo integral deverão cumprir no mínimo a carga horária anual de 800 horas por período, distribuídas por no mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, totalizando 1.600 horas de atividades curriculares, considerando o cômputo da carga horária do contraturno do Currículo Básico.

Estabelece também um prazo de três anos, a partir da publicação da lei de 2005, para todos os alunos da rede pública de ensino fundamental estarem frequentando as unidades de ensino com jornada escolar em tempo integral.

Com relação à categoria *integração curricular*, a lei municipal, no capítulo IV, define que esta será constituída por “componentes do currículo básico convencional do curso do Ensino Fundamental e por “eixos temáticos” (da respectiva Matriz) compostos por Atividades Complementares e Oficinas de enriquecimento curricular”. Define ainda que o currículo básico convencional do ensino fundamental constitui-se de base comum e diversificada. Estabelece ainda:

Por eixos temáticos compostos por atividades complementares, entende-se as ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, assegurando um trabalho curricular integrado e planejado a partir de ementas, PDE - Escolar, planejamento de ensino e do Projeto Político Pedagógico.

Por oficina de enriquecimento curricular, o parágrafo terceiro do documento especifica tratar-se de ação docente/discente concebida pela

equipe escolar em sua proposta pedagógica, integrada e relacionada aos conhecimentos, a ser realizada por estudantes em espaços adequados da unidade escolar ou fora dela, com metodologias, recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas. Especifica, ainda, o parágrafo quarto, sobre o currículo básico e os eixos temáticos das atividades complementares, partes da presente lei (matrizes aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação), podendo ser alteradas sempre que houver necessidade e interesse da demanda escolar, devendo ser aprovada pelo Conselho Municipal através de Resolução.

Os documentos que apresentam as diretrizes elaboradas por esta rede revelam um grande cuidado na sua elaboração, apresenta-se com uma linguagem clara, bem organizada definindo como pretendem organizar o trabalho em tempo integral nas suas escolas. Desde o primeiro ano de implantação, que ocorreu em 2005, já houve uma organização de matriz curricular para estas escolas, sendo revistas e alteradas a cada ano, de acordo com a demanda verificada na rede. No entanto, não definem como deve ocorrer a integração curricular, embora no parágrafo dois do capítulo que trata da organização curricular constar: “por eixos temáticos compostos por atividades complementares entende-se as ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, assegurando um trabalho curricular integrado e planejado”.

Também verifica-se, no capítulo IV, parágrafo V, que trata da organização curricular, as orientações de como estas atividades deverão ser desenvolvidas:

§ 5º - As atividades diferenciadas de estudos, pesquisas, orientação e acompanhamento, no Núcleo Pedagógico: Linguagem/Letramento e Matemática/Lógica, são de participação obrigatória aos alunos que apresentam dificuldade no processo ensino e aprendizagem. Os componentes curriculares da Parte Diversificada, tem suas especificidades didáticas, nas ementas, nos programas de ensino e projetos para todas as séries e/ou anos do Ensino Fundamental.

Art. 5º - A Matriz Curricular constante nos Anexos I e II, quanto ao desenvolvimento das Atividades Artísticas (artes, artesanato e música) e Esportivas Motoras (recreação, dança, jogos e esportes) serão trabalhadas através de oficinas mediante projetos previstos no planejamento curricular de cada disciplina. A oferta de Línguas Estrangeiras e as

diferentes modalidades Esportivas Motoras, serão oferecidas de forma optativa, no ato da matrícula.

Na leitura do documento, observou-se não constar orientações acerca da integração das disciplinas. Não há menção sobre como favorecer que as disciplinas conversem entre si, somente a ênfase nas atividades consideradas do currículo da base comum como sendo atividades obrigatórias para os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem e ainda o trabalho por oficinas. Também não foram encontradas menções sobre como organizar os projetos a que se refere o Art. 5º. Contudo, foram encontradas nas diretrizes a matriz curricular para as atividades complementares, determinando os eixos, a carga horária, as disciplinas e as atividades curriculares complementares que deverão ser trabalhadas nas escolas de atendimento em tempo integral.

O documento que define as atividades complementares apresenta, a partir da página 34, a proposta pedagógica para as atividades a serem realizadas no contraturno. Inicia a apresentação de cada uma das atividades propostas por uma introdução, onde consta a importância da disciplina, seguindo pela a ementa, os objetivos, o plano de ensino para todos os anos e as referências. As atividades oferecidas são diversas, desde as consideradas “base comum” até letramento e matemática, bem como as artísticas, esportivas, culturais, e inclusive atividades pouco convencionais como saúde e qualidade da vida escolar, matemática financeira escolar, matemática e lógica escolar, empreendedorismo escolar e gestão empresarial escolar.

O empreendedorismo é um enfoque presente na Lei municipal, no capítulo que trata dos objetivos: “IV - oportunizar ao aluno uma educação com cultura e filosofia empreendedora; VI - adequar as atividades curriculares de acordo com os interesses da demanda escolar, desenvolvendo o espírito empreendedor”.

Chama a atenção as diretrizes desta rede municipal pela ênfase ao empreendedorismo, uma perspectiva que em geral difere das propostas de educação integral, predominantemente construída em torno de uma perspectiva crítica. Difere, também, das concepções dos autores que são apresentados como referências para a elaboração da proposta desta rede, como: Mool, Freire, Arroyo, Vygotsky, entre outros.

Na análise dos documentos do *município D*, observou-se não constar aspectos sobre *conhecimentos e saberes*, além de saber como lidar com os diferentes conhecimentos que chegam na escola. Esta é uma das categorias que tem se mostrando relevante quando se pressupõe trabalhar a educação na perspectiva integral, especialmente por considerar-se o

diálogo, a valorização das diferentes vozes, os mais diferentes saberes, como fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

Com relação à *intersectorialidade e a territorialidade*, não há menção a essas palavras, no entanto, encontrou-se, no capítulo que trata dos objetivos, referência à comunidade quando indica-se incentivar e buscar a participação desta através do “Programa Fala Comunidade Educadora, Conselho Escolar, reuniões e assembleia de pais”. No parágrafo três do capítulo IV, que trata da organização escolar, quando especifica o que se entende por oficina de enriquecimento curricular, determina que elas deverão ser realizadas em espaços adequados da própria unidade escolar ou fora delas, não esclarecendo, todavia, que lugares poderão ser utilizados fora da escola e nem sequer como se dará o contato com estes espaços, e quais parceiros. Consta, ainda, no capítulo XII que trata das disposições finais:

- Fica ao Poder público autorizado a firmar convênios com entidades da sociedade civil organizada e da iniciativa privada, além de órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais com a finalidade específica do fiel cumprimento das normas previstas na presente Lei, naquilo que couber.

Nesta primeira parte da pesquisa, quando analisados os documentos de quatro municípios catarinenses referente às diretrizes elaboradas por eles, com a intenção de orientar o trabalho em suas escolas que atendem em tempo integral, observou-se de modo geral que vem se empreendo esforços na tentativa de organizar diretrizes para consolidar políticas que as redes consideram coerentes diante das necessidades e exigências do contexto atual. Não obstante, nota-se visível preocupação e considerado esforço para cumprir o determinado pelas leis e orientações do governo federal, elaboradas e encaminhadas às redes de ensino a partir de 2007. Observa-se, ainda, na maior parte dos documentos, uma preocupação em valorizar e respeitar os estudantes trazendo conceitos e referindo-se à autores que valorizam a infância, o trabalho em grupo, o diálogo e os sujeitos do processo educativo. Procuram, nas suas orientações, demonstrar a importância de um trabalho articulado entre os professores, valorizando as diferentes áreas do conhecimento, bem como os saberes apresentados pelos estudantes e a importância de incluí-los na escola.

Os textos revelam que os municípios apresentam concepções distintas sobre o que seja educação em tempo integral e que na maioria das vezes atribuem ênfase no aumento do tempo escolar como possibilidade de oferecer mais oportunidades educativas, de elevar os índices escolares, ou ainda para abrigar as crianças no outro período em que não estariam na escola.

Verificou-se na literatura apresentada, que ampliar o tempo não se justifica somente pela oferta de mais atividades educativas, mas pela possibilidade de, neste tempo ampliado, trabalhar as variadas dimensões constitutivas do ser humano. O conjunto das propostas apresentadas pelas redes revelaram que necessitam investir mais na ampliação do diálogo e na validação para que possam alcançar um trabalho voltado para a formação dos sujeitos.

Conclusivamente, pode-se afirmar que as diretrizes de três dos municípios analisados não revelam significativos aspectos de mudança curricular capazes de sustentar um trabalho voltado para a educação integral dos estudantes. Todavia, em um dos municípios, observou-se uma caminhada mais significativa na direção da educação integral, evidenciando-se mudanças mais acentuadas quanto aos aspectos curriculares, tendo em vista que apresenta uma concepção de escola voltada para a educação do sujeito; que integra os conhecimentos científicos com a formação pessoal e social; que considera o currículo como campo inesgotável de pesquisa e que valoriza o trabalho coletivo e o diálogo na construção de um PPP.

Observou-se, ainda, que a formulação de matrizes curriculares que expressem estas novas concepções continua constituindo um grande desafio. Em geral, os desenhos curriculares permanecem centrados nas disciplinas divididas em horários com tempo cronometrado. Todas as redes aumentaram a quantidade de oferta das atividades, sendo que algumas delas são ofertadas somente no contraturno. Percebe-se um diferencial das redes que apresentam e valorizam o PPP, atribuindo autonomia à escola para pensar as atividades incluídas no currículo e o modo como lidar com o próprio projeto da educação integral.

A análise dos documentos oficiais dos quatro municípios permitiu identificar alguns dos aspectos mais gerais com relação às categorias levantadas para análise. No que se refere aos tempos e espaços, se pode afirmar que os tempos estão ampliados, mas estes continuam sendo controlados cronologicamente. Os espaços, no ponto de vista dos textos da lei, também foram ampliados, mas há fragilidades na definição de como estes são utilizados na integração com o projeto pedagógico.

No que se refere à integração curricular, observa-se um esforço dos formuladores em sinalizarem para integração curricular nas suas redes, porém estes aspectos não estão explicitados suficientemente a ponto de demonstrar como, efetivamente, a integração curricular ocorre nas escolas. Não há evidência suficiente de uma reconfiguração curricular no sentido da integração.

Com relação aos conhecimentos e saberes, fica pouco evidente a explicitação de quais mudanças estão ocorrendo neste âmbito, embora as propostas apresentem alguns apontamentos em relação a este movimento. Há, portanto, grandes desafios pela frente, inclusive no município B, apesar de seu texto explicitar de forma mais contundente o respeito ao universo cultural da criança, pressupondo o diálogo como mediação da relação pedagógica e a valorização das diferentes linguagens na elaboração de um currículo que integre os diferentes saberes e ações em prol da educação integral.

Quanto às ações intersetoriais, há indicativos em três propostas. Nelas se expressam o desejo de superar os limites de educar somente nos espaços da escola, de buscar envolver outros atores e outros parceiros nesta tarefa, ainda que não fique claro nos textos como integrar estas parcerias ao currículo escolar. No município C há um maior enfoque à intersetorialidade e a territorialidade, em organizar um trabalho conjunto com outras secretarias e outros espaços da cidade.

5.2 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA VIVIDA PELA ESCOLA BÁSICA CORONEL ANTÔNIO LEHMKUHL NO CONTEXTO DO PROJETO EPI

A pesquisa na escola constituiu-se no segundo momento da fase empírica, articulado ao primeiro, realizado pela análise dos documentos das redes municipais. De acordo com a metodologia, a pesquisa na instituição escolar objetivou obter informações a respeito do desenvolvimento de uma experiência de educação integral vinculada ao projeto Escola Pública Integrada – EPI. A Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl – EEBCAL situa-se em Águas Mornas, região distante a 37 quilômetros de Florianópolis. O município é conhecido por suas águas termais, sua base econômica é a agricultura. De acordo com informações contidas na página da prefeitura municipal, possui aproximadamente 4.410 habitantes, sendo que na escola atualmente estão matriculados 379 estudantes do ensino fundamental ao ensino médio.

A intenção de realizar a pesquisa na escola Coronel Antônio Lehmkuhl tem a ver com o fato de ser esta uma das escolas que oferece educação em tempo integral desde 2003, experiência vinculada ao projeto estadual da EPI. A finalidade da pesquisa foi verificar se na respectiva escola revelam-se aspectos de mudança curricular e se estes mostram-se suficientes para sustentar razoavelmente um conceito de educação integral. A observação foi realizada no período de 25 a 29 de maio de 2015. Neste tempo houve uma permanência na escola observando o trabalho, conversando com os estudantes e profissionais que mais tempo atuaram ou atuam nas turmas da EPI, colhendo informações, buscando os contatos dos profissionais que passaram pela escola e localizando-os para a realização de entrevistas.

O projeto da EPI, na respectiva escola, teve início em 2003 com duas turmas de 2ª ano, no ano seguinte estendeu-se para todas as turmas de 1º a 4ª série. *“Em 2003, nós começamos com o 2º ano, em 2004 foi implantado para todas as turmas de 1ª a 4ª série”*. (4º professor).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro pré-estabelecido, com os quatro diretores que exerceram a função no período de 2003 a 2015. Cinco professores foram entrevistados, sendo dois deles aposentados. A definição anterior era por três, porém, na medida em que eram ouvidas as pessoas, estas foram se referindo à outros que também poderiam contribuir e percebeu-se que também teríamos que incluí-los. Foram entrevistados também uma Assistente Técnica Pedagógica- ATP e mais três ex-estudantes que hoje encontram-se frequentando ensino superior. Importante dizer que uma das professoras entrevistadas também assumiu por um período a função de coordenadora pedagógica. Além das entrevistas conversamos com a secretária da escola, demais professores, estudantes, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. No texto que segue, considerou-se o conjunto das informações coletadas, todavia destacam-se somente o registro das falas dos profissionais que foram entrevistados.

Com o propósito de preservar os nomes dos colaboradores/pesquisados utilizar-se-á apenas códigos. Para identificar os diretores, as quatro primeiras letras do alfabeto, enquanto para os professores e auxiliares técnico administrativos, a ordem decimal, (1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º). As falas dos estudantes, na medida em que forem transcritas, serão indicadas por meio de números.

As mudanças que objetivou-se identificar nas falas dos entrevistados estão relacionadas às categorias definidas para este trabalho, quais sejam: *Tempos/espacos; Integração Curricular; Conhecimentos/Saberes e Intersetorialidade/territorialidade*. Na

sequência serão apresentadas as observações e o que revelam as falas dos entrevistados com referência à cada uma das categorias elencadas.

Previamente havia um conhecimento do tempo de trabalho da referida escola com a EPI e da repercussão deste projeto. Assim, imaginou-se que o espaço escolar se apresentaria amplo, com salas espaçosas, laboratórios, salas para as atividades esportivas e artísticas, refeitório, etc. Todavia, constatou-se que o espaço físico não se mostra nem um pouco diferente das demais escolas que atendem em um único turno. O prédio escolar é construído em dois níveis de altura, sendo que no primeiro foram encontradas quatro salas de aula, um depósito, dois banheiros, uma sala para o Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – SAED, um banheiro adaptado, uma sala maior dividida em secretaria e sala de direção, um depósito de materiais de limpeza, uma cozinha que é utilizada para a preparação da merenda e uma cozinha bem pequena que é utilizada pelos profissionais de serviços gerais. Um depósito de alimentos e uma sala de professores. Há, ainda, no primeiro nível uma sala pequena que está sendo organizada para servir de biblioteca e um espaço de circulação interna, sendo que uma parte dele é coberto e ali são colocadas as mesas para as refeições. Portanto, considerando-se o padrão das edificações escolares, sua arquitetura mostra-se convencional.

No segundo nível/piso localizam-se quatro salas de aula, um laboratório de informática, duas quadras descobertas, sendo uma de areia e uma de cimento, e um campinho de barro que quando chove desbarranca um lamaçal, pois a escola faz fundos para um terreno baldio, não há muros na parte dos fundos. Há também dois depósitos e dois banheiros. Os depoimentos de todos os entrevistados revelam que o espaço da escola sempre se mostrou assim, sendo que na época em que todas as turmas de anos iniciais eram atendidas em tempo integral, todo o espaço de circulação interna era coberto. Cabe aqui destacar que partir de 2012 não mais se ofereceu matrículas para as turmas da EPI,²² iniciando gradativamente a desativação da escola de tempo integral. Em 2015 a escola está com a última turma em tempo integral - o 5º ano. Por esta razão, na maioria das vezes em que é referida a EPI na EEBCAL, utilizou-se o passado como tempo verbal.

Os diretores e professores foram questionados sobre como a escola configurou seus espaços após a EPI e quais foram as principais mudanças. Para eles/as:

²² Sobre a extinção da EPI, os motivos serão apresentados no decorrer do texto.

“Este sempre foi o maior problema, a questão do espaço. Nós recebemos a EPI na escola com toda uma estrutura diferente e nós não tínhamos espaço, se alguém pensa que tudo tem que ser arrumadinho, cada coisa tem que ter o seu espaço isso não acontecia na escola. Nós não tínhamos uma sala de música, de arte cênica, não tínhamos uma sala de dança. Nada disso. Nós tínhamos exclusivamente a sala de aula para o professor e pro aluno. Então os espaços da escola foram reorganizados e repensados para ser utilizados” (Diretor -A).

“Se esperava muito mais, o que houve de mudança foi que a escola foi buscar outros espaços fora da escola. Toda a escola era ocupada, era envolvido todo o espaço, era bem problemático nos dias de chuva. Eu vejo a falta de espaço como um fator limitante mas mesmo assim aconteceu um ensino de qualidade” (5ª Prof.).

Para a diretora B, reconfigurar o espaço significou perdas: *“Perder biblioteca, perder laboratório, para virar sala, cantinho de depósito virou sala, espaço aberto que as crianças brincarem virou refeitório, porque a promessa era de uma reforma estrutural na escola mais não teve. Então o espaço aberto que tinha para as crianças brincarem no sol teve que ser coberto para virar refeitório, biblioteca e laboratório virou sala de aula, uma mini sala de tecnologia virou sala. Não foi construído nenhuma sala de aula, era o que tinha.”*

Como apontado no capítulo III, ampliar o tempo implica mexer na estrutura do espaço que necessita ser adequado para realizar as atividades propostas, além de ser convidativo para nele as crianças desejarem estar. Maurício (2009) reforça que a demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. Que são necessárias instalações adequadas de chuveiros, de espaços para higiene, de refeitório bastante amplo para que a alimentação seja realizada de forma saudável, dentro das regras combinadas pelo próprio grupo. São necessários também espaços para que sejam realizadas as atividades como reuniões e assembleias, “negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é a condição para a construção de valores democráticos” (p. 26).

A reconfiguração de espaços não significa perder os que já se tem para transformá-lo em mais salas de aula, não é eliminar a biblioteca, laboratório, ou sala de jogos, todos esses são espaços que se tornam mais importantes no tempo ampliado. A ampliação do tempo implica aumentar também os custos, não dá para atender as crianças mais tempo na escola com o mesmo recurso financeiro destinado para o tempo de quatro horas, ou o que é pior, delegar para a escola a responsabilidade de dar conta de ampliar o tempo utilizando o mesmo recurso.

“Tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico” (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Quando questionados se houve modificações no espaço da escola com a implantação da EPI, os profissionais foram unânimes em apontar as promessas do governo em ampliar e reformar o espaço físico, no entanto, doze anos se passaram e permaneceu o mesmo espaço. Não houve nenhuma mudança, além das organizadas pela própria escola, que foi transformar o espaço que já existia, dentro das condições possíveis para atender a demanda apresentada. As promessas não cumpridas também são queixas apresentadas pelos estudantes e professores:

“O principal problema que a gente enfrentou foi a estrutura. No início, muitas coisas foram prometidas mas não foi cumprido, a única foi cobrir o espaço do refeitório” (6ª Prof.).

“A promessa era de salas específicas que nunca foi feito. Não houve mudanças de área nenhuma, apenas adaptaram uma área ali para servir de refeitório, mas não mudança de área nenhuma. Só houve promessas” (4ª Prof.).

“Eu sei que eles tentaram muitas reformas para escola mas não conseguiram, não chegava verba” (Aluno I).

Neste sentido, Maurício (2009) lembra que um aspecto a ser considerado é que a escola pública de horário integral é uma política pública de governo, que sem vontade política e destinação de recursos não há possibilidade de concretizá-la. “[...] não há hipótese de que esta proposta de educação seja implantada sem a vontade política dos governantes. Ela implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa ou uma articulação entre serviços que não se dá espontaneamente” (p. 27).

No decorrer das falas colhidas conseguiu-se perceber que o espaço era um local definido por eles como muito importante, que a promessa de ampliação e qualificação para atender os alunos os deixou bastante empolgados, mas que apesar do não atendimento, alguns indicam que este não foi determinante para que deixasse de acontecer o tempo integral. Alguns apontam esta limitação como desafio para superar obstáculos apresentados pela EPI, que exigiu união do grupo, diálogo ente eles, integração das áreas do conhecimento, reestruturação no currículo existente, remodelação de papeis dos gestores, maior voz ao grupo, busca de recursos, integração da família com a escola, aposta na formação, favorecimento de horários para o planejamento semanal, além de outros aspectos.

Sobre envolvimento do grupo revelam:

“Um dos pontos que eu achei interessante foi a coletividade o trabalho em conjunto dos professores. Na época o grupo de professores que estavam ali, apesar das dificuldades, como a estrutura que eu acho que era a maior que a gente tinha, mas na parte pedagógica, na parte de planejamento dos professores, de responsabilidade, de metodologias, de correr atrás, de, sabe essas coisas assim eu achei bem interessante” (Diretora B).

“Na época houve uma discussão na escola para implantar o novo currículo, foi de acordo com a direção e professores que foi definido [...] Foi um grupo que abraçou com bastante empenho e que ajudou nos resultados que trouxeram pra qualidade do ensino. O envolvimento do grupo pra mim foi um fator primordial” (5ª prof.).

Sobre o papel da gestão consideram que:

“A direção, primeiro porque escutava e dava voz aos professores e por tentar apoiar, na medida do possível, buscar recursos ela (direção da escola) era incansável nestas questões então eu acho que isto também fez com que os professores abraçassem a causa [...] Na busca incansável da gestão por pessoas habilitadas” (5ª prof.).

Sobre o currículo afirmam:

“As disciplinas oferecidas eu acho que foram muito bem escolhidas, sabe a arte cênica, artes plásticas. A reestruturação curricular foi importantíssima para a aprendizagem porque a partir dali a gente começou a perceber que as crianças manifestavam seus conhecimentos em outras áreas que até ali não tinha na escola, então alunos que iam mal na matemática, na língua portuguesa, e que isso baixa a estima das crianças, a partir dali elas passaram a ter outras oportunidades de mostrar suas habilidades, de descobrir habilidades” (5ª prof.).

A fala dos entrevistados revela que houve uma grande vontade do grupo em implantar o projeto, que as formações que receberam no início trouxeram grande incentivo, fazendo com que acreditassem na viável possibilidade da escola integral. Também acreditaram nas promessas de ampliação do espaço, na ideia de que com um novo ambiente tudo ficaria mais fácil.

“Eu apoiei deste o início, eu estive na época com o diretor e mais (cita o nome de mais sete professores), nós fomos na época os fundadores, a gente abraçou esta causa com tanto carinho e tanto amor que por mim não acabava nunca. [...] eu fui a todos os encontros que teve a gente ficou uma semana em Laguna, uma semana em Balneário Camboriú, quando a gente iniciou foi lindo e maravilhosamente promessas” (2ª prof.).

“Depois da implantação a gente teve muitos cursos, no tempo da EPI a gente teve bastante cursos para ir implantando esse tipo de planejamento” (4º prof.).

No entanto, apesar das dificuldades encontradas no espaço da instituição para comportar todas as crianças de 1º a 4ª série, no ano seguinte em 2004, todas as turmas de anos iniciais foram incluídas na EPI, totalizando 110 estudantes. Neste mesmo ano, devido à grande procura por matrículas, não havendo salas disponíveis, a escola juntou na mesma sala duas turmas da mesma série, com dois professores regentes.²³

“Se você olhar a estatística ela teria duas turmas, funcionava duas turmas numa sala só. Pela falta de espaço nós trabalhávamos em conjunto, eram duas séries, mas na mesma sala. Era pela procura de alunos, tinha sempre lista de espera” (4º prof.).

“A gente trabalhava de três professores em sala, que era uma segunda professora e duas professoras regentes porque nós tínhamos trinta e quatro alunos, juntava as duas turmas e ficava duas professoras, uma segunda professora com os alunos especiais” (2ª prof.).

A primeira impressão, quando os professores relatam que juntavam duas turmas para atender a demanda por matrículas, já que o espaço da escola não apresentava salas suficientes para atender a todos, é de se questionar como isso pode ter dado certo. Não existia, até então, referência teórica desta experiência na literatura - juntar duas turmas do ensino regular, o dia inteiro agrupadas, com dois professores regentes. Até o momento, esta experiência da EEBCAL parece ser única.

Na fala dos profissionais, esta experiência também causou, no início, algum desconforto. No entanto, revelam que esta alternativa possibilitou resultados não imaginados anteriormente.

“A união dos professores, dos três professores, que iniciaram, tava eu e outras duas professoras, mesmo tendo a segunda professora na sala, quando uma tava dando o conteúdo que dominava mais um pouco, as outras duas tavam mediando a sala e tirando a dúvida das crianças, daí outro conteúdo que dominava mais, o outro professor vinha aqui na frente trabalhava com os alunos e as outras duas iam lá ajudando e trabalhando com as crianças. Mesmo com três professores na mesma sala a gente planejava junto e ia intercalando as disciplinas. Foi assim mais ou menos uns sete anos seguidos. Foi quando nós tivemos mais aproveitamento porque a união desses professores, mesmo tu estando aqui na sala e sendo a ministrante da aula, qualquer dúvida, todos trabalhavam juntos. Se eu tava falando sobre os animais, se a outra

²³ Sobre isso haverá melhor explicação na fala dos professores.

professora, tivesse na hora do projeto, há esqueci de tal coisa! Ela mesmo te ajudava, dava um exemplo para as crianças, colaborava, pedia licença pra professora que tava ministrando a aula, ajudava, tirava as dúvidas das crianças trabalhava muito assim em forma de trabalhos, pesquisa, vinha no computador tirava as dúvidas das crianças, faziam o projeto, faziam cartazes. Eu acho assim, que foi uma perda quando terminou” (2ª prof.).

“Porque nos três primeiros anos que eu trabalhei aqui eram dois professores em sala que ficavam o dia inteiro com a turma, de manhã até as cinco horas. Eram dois professores regentes e a gente dividia as disciplinas, um complementava a explicação do outro, era bem rico o trabalho porque eram sempre duas opiniões né, que na verdade como não tinha sala suficiente eram duas turmas que ficavam dentro de uma sala só e a gente tinha sempre um número bem elevado de alunos, era sempre em torno de trinta e seis, trinta e oito, teve uma turma que eu trabalhei que era quarenta e cinco” (3ª prof.).

Nota-se, na fala dos professores, que esta experiência possibilitou enriquecer o trabalho pelas trocas entre si e auxílio ao outro, que referem-se também à união existente entre eles. Esta união, nas falas que colhidas, foi fortalecida nos momentos em que disponibilizaram para o planejamento, e por contarem durante algum tempo na equipe, com uma pessoa que exercia a função de coordenação pedagógica, a qual buscava junto aos professores alternativas para integrar as disciplinas, procurando que todos pudessem interagir, valorizando-se cada área do conhecimento e todos os professores.

“O momento que foi proporcionado tempo para os professores se unirem foi quando mais funcionou na escola. Eu vejo assim, o fundamental mesmo é ter um tempo para planejamento” (1ª prof.).

“Teve uma reorganização bastante importante para o planejamento dos professores, então uma vez na semana, durante quatro horas, os alunos eram dispensados enquanto os professores permaneciam na escola pro planejamento. Esse foi também o momento de bastante mudança que eu acredito que trouxe muita contribuição pro ensino na época, porque os professores paravam, discutiam, conversavam sobre os projetos, como estavam estes projetos, trocavam experiências, então era um momento bastante rico né, na escola” (5ª prof.).

No caderno publicado pelo MEC em 2011, cuja proposta é orientar caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral, apresentam-se alguns pressupostos fundamentais sobre este aspecto. Dentre estes, destaca-se a importância da articulação de

professores e equipe pedagógica no planejamento, na elaboração de projetos, na troca de experiências, na elaboração de um PPP que explicita o trabalho da instituição, num currículo que seja relevante e que faça sentido para os estudantes, enfim, em desafiar o que previamente mostrasse estabelecido.

Esse conjunto de elementos desafia à uma nova postura profissional que precisa ser construída pouco a pouco, em processos formativos permanentes. A relação tempo, espaço e Educação Integral é fonte de muito debate. Mas as discussões sobre essa concepção educacional são fundamentais para que se chegue a espaços de consenso cada vez maiores (BRASIL, 2011, p. 57).

A ação coletiva de parar, pensar juntos e planejar trouxe também, segundo um dos diretores entrevistados, uma cultura diferente, uma mudança bastante grande na área pedagógica, especialmente por incluir-se outras atividades que acabaram sendo levadas para as outras turmas do ensino regular, que não compunham a EPI.

“Acho que dentro da área pedagógica a mudança foi muito grande, alterou toda a estrutura de discussão das atividades, inclusive da forma em que os professores davam as suas aulas, sem deixar a aula maçante e fazer atividades fora de sala, para poder fazer saídas de estudo. Isto tudo teve mais tempo para trabalhar” (Diretor A).

De acordo com os depoimentos, a escola experimentou, nos primeiros anos da EPI, vivenciar algumas mudanças, rompendo com o modelo de organização até então existente na instituição. Nas falas, como já apontado, estas mudanças, de modo geral, foram relacionadas à reorganização do espaço, provocando outra organização como o de agrupar duas turmas, dois professores regentes na mesma sala, a utilização de outros espaços fora da escola, a reorganização do tempo, disponibilizando um período semanal para o planejamento, a reorganização de projetos pedagógicos construídos entre eles, interligando várias disciplinas, o rompimento com o tempo cronometrado de horas aulas para desenvolver os conteúdos. Em âmbito geral, o processo possibilitou rompimento com as estruturas fixas, gerando inclusive uma nova adaptação para as famílias que não estavam acostumadas a ter que deixar seus filhos na escola mais tempo.

“[...] no começo, até os pais entenderem, isso aí que demorou um pouco porque eles achavam assim, se eu mandar meu filho só de manhã,

porque tinha alguns pais que achavam que era muito tempo na escola, tadinho do meu filho tão pequenininho né, então eles queriam mandar o filho só um período para a escola achando que eles iam ter matemática, português, só num período e no outro ia ser computação, bola, essas coisas assim, eles tinham essa visão, até que a gente teve que explicar pra eles que não, que a escola ia oferecer o dia inteiro conteúdo né, disciplinas diversificadas e dentro também os conteúdos. Se ele faltasse um período, ele ia estar cursando a metade do curso então até alguns pais entender isso demorou um pouco. Então eu acredito que a ampliação foi coerente e não foi mais aproveitada devido à falta de estrutura física porque os professores suavam a camisa para dar jeito” (Diretor B).

A integração entre as disciplinas e o envolvimento dos professores na tentativa de interfacear os conteúdos curriculares também mostrou-se uma característica marcante vivenciada na escola após a implantação da EPI.

“Eu trabalhava ciências, história, geografia, valores, ensino religioso, a pesquisa, era tudo dentro do currículo normal, a dança e o esporte vinha no meio, sempre no meio, era tudo intercalado o dia inteiro. Era tudo nós que dava, eles só tinham aula diferenciada de educação física, esporte, dança, música, inglês e a artes, turismo entrava na geografia, a história local entrava na história, no planejamento dos professores regentes” (3ª prof.).

Sobre a integração de várias disciplinas no currículo, pôde-se constatar na literatura, já abordada no capítulo anterior, que estas podem transcender o currículo acadêmico prescrito e ser relacionada à prática da democracia nas escolas, envolvendo os estudantes num currículo que se apresenta como possível de relacionar a escola com a vida. “Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar” (BEANE, 2003, p. 97).

A fala de dois, dos três estudantes entrevistados, revelam um pouco sobre como percebiam o trabalho dos professores e o que aprendiam na EPI:

“Os professores passavam muitas coisas pra gente, usavam retroprojetor, o quadro mesmo para passar matéria pra gente copiar, eles contavam muitas coisas pra gente, muita história. Eu acho que eles faziam projetos tipo entre a escola toda, eu não lembro ao certo” (Aluna 2).

“De primeira à quarta a gente não tinha um professor pra história e um pra geografia, era mais assim, um professor que dava várias

matérias praticamente, conforme ia terminando as aulas ele ia mudando as disciplinas, mas não era assim nessa aula a gente tem história na outra a gente vai ter... era assim uma coisa mais mista” (Aluna 3).

“Eu acho que profundidade de assunto eu aprendi mais, eu sei mais detalhe de assunto da época do ensino integral sobre os conteúdos do que no meio período que era tudo muito superficial. Agora na faculdade a gente vê de novo a profundidade desses assuntos mas quando era integral tinha uma visão mais ampla e mais profunda de cada assunto, mesmo que sejam básicos eles ficam bem mais claro no ensino integral e ajudou no ensino médio”. (Aluna 1).

Chama a atenção, ainda, na fala dos estudantes e professores, como os docentes se organizavam para oferecer novas disciplinas, que foram sendo incorporadas e que passaram a fazer parte da matriz curricular. No momento destas falas, houve um questionamento quanto à territorialidade e a intersetorialidade, se buscavam outros setores e/ou outras parcerias para que em outros espaços pudessem realizar as atividades, se consideravam ser importante envolver outros atores da comunidade no trabalho educativo. Evidencia-se, na maioria das falas, que a busca por outros lugares, num primeiro momento, foi pela falta de espaço na escola. Por não existir uma quadra de esportes adequada, por não haver biblioteca, ou ainda pela escassez de recursos disponíveis na escola.

“Parceria tinha. Tinha o pessoal aqui que embala as frutas e verduras eles mandavam para a escola para a alimentação, o pessoal da farmácia fizeram a assinatura de uma revista que vinha todo mês para a escola, teve alguma participação da comunidade, tinha o ginásio de esportes. Uma grande parceira da escola é a prefeitura que sede o transporte, o ginásio de esportes, a biblioteca, eles nunca negaram” (4º prof.).

Nos questionamentos relacionados às ações intersetoriais e a inclusão dos espaços educativos da comunidade no planejamento escolar, percebeu-se que por vezes relacionam estes às doações que recebiam da comunidade, ou ainda quando buscavam ajuda no sentido de tirar as crianças da escola para levá-los a conhecer os lugares que estavam estudando, para reforçar o assunto que estavam trabalhando.

“Os alunos iam a Florianópolis, no projeto Tamar, na assembleia legislativa, conhecer a praça XV, a catedral e assim outros espaços. Era muito positivo porque a criança interagia com o objeto de aprendizagem para aprender. Buscamos no ginásio de esportes espaços para os nossos alunos que muitas vezes para as apresentações, campo de futebol, saía-se da escola, os professores pegavam as crianças e caminhavam quase

um quilometro para chegar ao campo de futebol e eles tinham lá seu momento de aula de futebol” (5ª prof.).

“A prefeitura sempre ajudou muito, muito a escola em todos os sentidos, tanto que os ônibus eram proporcionados para onde a gente queria, era só marcar, conversar com os responsáveis, [...] O ginásio também era oferecido e é até hoje” (2ª prof.).

As falas revelam que houve várias tentativas na intenção de proporcionar vivências significativas para as crianças, de não mantê-los somente no espaço reduzido da escola. Na conversa com os professores, estes demonstram sentirem-se incomodados com a falta de espaço, todavia evidenciava-se que a falta de espaço acabou provocando a busca por outros lugares e que estes revelaram-se, também, importantes e significativos, contribuindo com o planejamento e fortalecendo os processos de educação das crianças.

Insistindo sobre a intersetorialidade com um dos diretores, ele deixa claro a importância de tirar as crianças da escola, de levá-las a conhecer outros lugares, o que não seria possível no tempo de quatro horas, reforça que ir a estes lugares foi importante:

“Se tu entender isso (a intersetorialidade) como uma coisa institucionalizada não havia mas, informal sim. Por exemplo de sair daqui e ver as últimas as fabricas de oleiros em São José, de ir ao museu, eu acho assim que a EPI proporcionou para algumas crianças oportunidades que outros nunca vão ter, de ir ao museu, de ir ao teatro, ir no CIC assistir um teatro, o acesso foi possibilitado através do trabalho da escola de poder ir nesses espaços, de pegar um ônibus passar um dia ir fazer um piquenique, viajar, sair, ir parar lá na casa de um agricultor, senta lá num pasto fazer um piquenique, come, segue viagem, conversa com os agricultores, passa por exemplo em Santa Isabel onde tem produção de vinho, onde tem uma casa do artesanato, então estes trabalhos eram proporcionados, coisa que eu acho que na escola de meio período dificilmente você conseguiria fazer isso tudo pelo tempo” (Diretor A).

A fala destes profissionais demonstra que a quebra da rotina foi proporcionada aos estudantes da EPI, que houve uma prática planejada pelos professores, ultrapassando a sala de aula e os muros da escola, outras oportunidades educativas foram proporcionadas, os estudantes puderam vivenciar outros lugares, conhecê-los, falar sobre eles. Mesmo não havendo contratos formais de parcerias e tampouco a participação de outras secretarias, outros gestores municipais, na construção de uma rede que pudesse efetivar a democratização do acesso aos espaços públicos, a escola não se limitou ao seu bairro, buscou outras possibilidades para

mostrar às crianças que não se aprende apenas no espaço da escola de Águas Mornas.

“[...] eles iam de filinha, com a professora passear na praça tocando música, eles saíam da escola iam até na pracinha tocando música, eles iam até na prefeitura tocando música, então quem morava próximo ficava assistindo, observava, então era bem interessante, várias vezes a gente via a professora saindo com a turminha” (Diretora B).

Ao fim do trabalho, os alunos perceberam que qualquer local pode ser uma escola e uma sala de aula é muito mais do que um espaço delimitado por muros, pois o aprendizado não ocorre só nos bancos escolares, mas, também, no cotidiano em que todos compartilham ideias e saberes. A cidade dá ideia do lugar de vivência, de pertencimento, herdeiro da história dos objetos e pessoas que dão significado e se confundem com a história do lugar e de seus habitantes (LOBATO, 2014, p. 125).

As novas oportunidades oferecidas aos estudantes matriculados na EPI também vieram a contribuir com o desenvolvimento dos mesmos, podendo ser, de acordo com os professores, verificado pelo IDEB, pelo comportamento das crianças na escola, pela relação com os professores e pela procura por matrículas.

“Quando nós implantamos o programa foi muito bom, todo mundo queria botar seus filhos na escola, as nossas primeiras duas turmas foram muito bem inclusive naquele exame, (IDEB) se saíram muito bem. Aqui na região a nossa turma era sempre a melhor. Mas depois a escola começou a aceitar todo mundo. Todo mundo que tinha problema em outra escola vinha pra nossa escola. Ela perdeu na verdade um pouco o enfoque. Ela ficou sendo uma sombrinha onde todos queriam se abrigar” (4º prof.).

“Nós tínhamos os professores que conseguiam desenvolver várias metodologias no seu dia a dia e o fruto eu acho que é o IDEB, que tem gente que dá valor, tem gente que não dá valor, a nossa escola tinha um índice bom, ela estava entre as melhores do país e a gente via no dia a dia das crianças na escola mesmo, quem convivía via que a coisa estava dando certo” (Diretora B).

“A relação da criança com o professor e os colegas também mudou porque houve mais afetividade entre eles, o relacionamento se tornou mais presente um com outro, contínuo, porque no caso era oito horas, oito não, nove porque tinha o horário do almoço”. (6ª Prof.).

“Em 2003 os alunos que acompanharam essa turma até o ensino médio só reprovaram dois alunos em todo esse tempo. A mudança que houve na passagem das séries iniciais para as séries finais que os alunos que tinha da EPI tinham índice de reprovação menor do que tinha antes na escola” (Diretor A).

A diferença também era percebida pelos professores dos anos finais:

“Os professores hoje do sexto ao nono ano eles dizem a diferença dos alunos que eram daqui e estavam na EPI para os que vinham do município no 5º ano, porque os nossos tinham a leitura, a música, a artes, coisas que os alunos do município não tinham essa oportunidade. Os professores comparavam a diferença e a desenvoltura dessas crianças, eles diziam como era mais fácil trabalhar com esses alunos do que com os alunos que não tiveram essa oportunidade” (2ª prof.).

Quando os entrevistados eram questionados sobre quais conhecimentos presentes na comunidade foram incluídos e trabalhados na EPI, se havia espaços para as famílias e as crianças socializarem seus saberes e se estes eram relacionados aos saberes científicos, apontaram constituir-se ainda no desafio de a escola, sendo de tempo integral ou não, saber incluí-los. Um diretor reconhece ser importante, porém confessa não saber dizer até que ponto conseguiram essa inclusão.

“Quando você trabalha com crianças maiores, das séries finais, do ensino médio fica mais fácil de você fazer essa ligação, com os alunos de 1º ao 5º ano isso já se torna mais difícil de fazer, não saberia dizer até que ponto a gente chegou” (Diretor A).

Constitui-se um desafio maior não porque trata-se de crianças menores, mas porque percebeu-se nas falas não estar claro o que definem por conhecimentos da comunidade e como estes podem ser incluídos na escola, embora procurem sempre evidenciar a importância da participação da comunidade e a chamada de outras pessoas para socializarem suas experiências. Na semana de observação na escola, aconteceu a semana das profissões, havia um planejamento em que cada dia pessoas da comunidade contavam e socializavam sobre o que consistia a sua profissão.

A maioria das falas revelou ainda, que para eles, os saberes são incluídos na escola quando as mães participam de alguma atividade, como o preparo de uma salada de fruta para as crianças, prática que existiu por um bom tempo semanalmente, ou quando os pais assistem uma palestra, quando as crianças realizam alguma saída de estudo, quando as famílias vêm às reuniões ou assistir apresentações. Assim como também a

inclusão da comunidade na vida escolar é entendida como o momento em que estes se dirigiam à escola para participar:

“[...] das reuniões de pais e professores, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, nas festas juninas que é onde envolvia mais pais. Mas nós tínhamos muitos pais que iam com muita frequência na escola, ver como estava o filho conversar com os professores” (Diretora B).

Todas as ações desenvolvidas com a intenção de buscar a participação da comunidade escolar são importantes e devem ser promovidas, no entanto, tão importante quanto trazer os pais é perceber que a escola está inserida numa comunidade que possui sua cultura, seus saberes, seus valores e crenças. As experiências podem ser várias, já que a escola costuma reunir estudantes de distintos espaços culturais e sociais. Esta cultura e estes saberes precisam ser reconhecidos na escola e dialogar com os demais saberes escolares, pois as pessoas são constituídas de suas vivências e não podem despir-se delas quando chegam às instituições de ensino e tampouco, ao sair, levarem consigo somente os conteúdos oficiais que foram transmitidos.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos (BRASIL, 2009b, p. 33).

Nos dias de observação na escola, pôde-se perceber que as pessoas buscam trabalhar coletivamente, planejando alternativas para dar conta do que programam. Procuram manter as parcerias anteriormente estabelecidas com a biblioteca e o ginásio de esporte, trazem outras pessoas para proferir palestras, falando de assuntos que também são importantes para os estudantes. De um jeito ou de outro procuram não estar sozinhos na tarefa de educar.

Pessoas entrevistadas destacaram que houve várias publicações em revistas e jornais a respeito da experiência da EPI nesta escola. De acordo com informações da secretária e da direção, a escola possui o PPP, que este está sendo reformulado, quanto às publicações, os entrevistados não tinham conhecimento se estes se encontravam na escola.

Há que se fazer referência sobre um aspecto curioso: a falta de profissionais na escola. No período da observação a rede estadual encontrava-se em greve, tendo alguns profissionais aderido a ela, além disso há um número bem reduzido de pessoas fora de sala, algumas em processo de aposentadoria e outras em licença médica; não houve novas contratações, sobrecarregando ainda mais o trabalho dos que diariamente estão na instituição, o que dificulta sobremaneira o trabalho.

Conversando com o primeiro diretor que assumiu a função entre 2003 e 2009, este apresentou cópias de documentos referente às publicações em revistas e jornais, textos escritos por ele, artigos, documentos oficiais do estado referente à EPI, matriz curricular e ata de implantação. Os documentos revelam a grande repercussão que a escola de tempo integral alcançou. A repercussão se deve ao movimento ocasionado pela EPI nesta escola, ultrapassando seus muros, sendo discutida e reconhecida na comunidade e fora dela.

“Este sistema de ensino fez a comunidade discutir a escola em qualquer lugar que se estava, era muito interessante, quando iniciou isso, eu podia ir no salão de beleza, no supermercado, na farmácia, em qualquer lugar que se chegava tinha alguém discutindo a escola, questões relacionadas a escola. Claro que as críticas e também os elogios, mas aqui a comunidade se moveu nesse sentido, quem tinha filhos e quem não tinha discutia a escola, foi uma mudança bastante boa, fez com que a comunidade pensasse, refletisse, discutisse, falasse da escola em qualquer lugar” (5ª prof.).

“Uma diretora de uma escola de Londres visitou várias vezes o estado fez palestras, reuniu os diretores, ajudou-nos a fazer planejamentos, esteve na nossa escola, e em 2008 nós visitamos as escolas inglesas, a gente visitou 9 escolas da Inglaterra desde educação infantil até ensino médio. O trabalho que a gente fez em dois anos e meio com eles valeu uma pós graduação” (Diretor A).

Depois de 2009, com a saída do diretor que acompanhou a implantação da EPI, a escola está com o terceiro diretor. A partir do ano de 2012 iniciou o processo de desativação da EPI na escola, não se oferecendo a partir desta data matrículas nestas turmas para o 1º ano. Gradativamente a oferta foi diminuindo, sendo que atualmente há somente a turma de 5º ano atendida em tempo integral. Hoje, para a turma de 5º ano, todas as disciplinas da base comum estão concentradas no período matutino, sendo as demais oferecidas no contraturno. Por meio das falas das pessoas foram identificados os motivos para a desativação:

“Se você pesquisar com o pessoal da gerencia de educação, da SED, se você ver ele estava errado. Não era o jeito que foi feito até 2010.

O projeto não era para ser feito daquele jeito. Quando ele iniciou foi com uma proposta de sala de aula, não do jeito que a SED queria. Não foi. Colocaram 4 ou 5 professores dentro da sala no mesmo horário, não era esta proposta. Quando a SED descobriu que tava assim ela cortou. O processo de extinção da EPI na escola foi pela SED, não foi uma pessoa, jamais! Muitas vão dizer que sim, que uma diretora que estava, disse vou acabar com a EPI, não foi ela! A hora que foi descoberto que a EPI estava desse jeito, foi dito que vocês vão fazer certo só que nós vamos extinguir. Vai ter pessoas que vão ter dar esta informação” (Diretor D.).

Na fala de uma professora encontrou-se outra justificativa para a extinção da EPI:

“Quando eu entrei já estava, mas eu vejo assim, o que fez acabar ela foi a questão da mudança de diretores, é porque cada diretor tinha uma visão e a diretora que tava quando entrou ela odiava a EPI. Ela trabalhava nas séries finais e não gostava, não que ela odiasse, mas ela preferia trabalhar com os grandes, porque os pequenos sempre dão mais trabalho e nós no início da EPI, quando eu entrei aqui era a escola que dava conta, não vinha verba, para a alimentação e era a escola que tinha que pagar. O dinheiro que vinha nunca dava era sempre pequeno e a escola tinha que tá sempre buscando recursos para ter alimentação daí então era sempre muitas dívidas, dívidas de açougue, dívidas de mercado, era sempre muita dívida e depois que mudou para a alimentação terceirizada é que aliviou um pouco, mas até então, era sempre a escola que tinha que correr porque a verba que vinha era muito pequena e não tinha estrutura também, a nossa escola não tem estrutura na verdade para escola de período integral (3ª Prof.).

Verifica-se, pela fala dos professores, que sua desestruturação, ao mesmo tempo que pode ser justificada por concepções diferentes de novos diretores, também se justifica pelas dificuldades vivenciadas com a falta de recursos, pela falta de estrutura física e apoio do estado. Outros acrescentam, ainda, que faltou defesa do próprio grupo em manter o projeto:

“Eu sou suspeita porque eu abracei a EPI, pra mim foi uma perda muito grande, lutei sempre por isso aqui, de todas as direções que vieram eu acho assim foi um pouco nós professores. Eu não tô botando a culpa em ninguém eu tô me acusando também, conforme foi saindo aquele grupo a união daquele primeiro grupo, que formou a EPI e recebeu a formação e os que vieram de fora eles não abraçaram a causa. Os outros que foram chegando acharam assim, que era pra alguns, perda de tempo né? “Há essa criança tá cansada”, eu na minha opinião elas não estavam cansadas porque a gente intercalava as aulas, agora neste último ano

que eles fizeram assim só um período integral e o outro conteúdo, assim a criança fica cansada (2ª prof.).

“O estado pode até ter optado por fechar mas a escola também não fez a luta de manter” (Diretor A).

Nas falas dos profissionais entrevistados, constata-se a repercussão deste trabalho na comunidade de Águas Mornas, assim como sua relevância para os estudantes e profissionais que acompanharam o processo desde o início da implantação. Nos contatos com os professores da escola, houve um reconhecimento da existência, no desenvolvimento da EPI, de alguns dos aspectos no âmbito das categorias elencadas neste trabalho, bem como a evidência da fragilidade de outras.

Com relação ao tempo cronológico de atendimento aos estudantes, indiscutivelmente houve ampliação, o que, segundo os professores, repercutiu na elevação dos índices de aprendizagem. Outro aspecto significativo é que professores regentes faziam a gestão do tempo cronológico de modo a adequá-lo com as necessidades e expectativas de aprendizagens dos estudantes. Todavia, a escola não avançou com relação a reconfiguração dos tempos para as novas disciplinas que foram incluídas no currículo, estas permaneceram sendo cronometradas a cada 45 minutos.

Com relação aos espaços físicos, estes se mostraram insuficientes, gerando desgastes no grupo, mas, por outro lado, possibilitou vivenciarem outras experiências como a de compartilhar a mesma sala com mais de uma turma, com dois professores regentes. Destaca-se, ainda, que a falta de espaço possibilitou pensar novos arranjos, dentre os quais buscar os espaços da cidade para as aulas de música, proporcionando a comunidade observar melhor a escola. Evidenciou-se que a falta de espaço também possibilitou que toda escola se reconhecesse mais intensamente e soubesse de todas as demais atividades, já que estas eram vivenciadas em qualquer lugar dentro ou fora da instituição.

Com relação à integração curricular, o movimento mostra-se pelo compartilhamento de turmas e de seus professores, os quais, por necessidade objetiva, passaram a dividir a mesma sala. Isso acabou levando-os a planejarem juntos as atividades e, a partir de então, pensar projetos que envolvessem mais de uma disciplina, dividindo entre eles o conteúdo que cada um iria abordar. O tempo disponível para planejar também foi um elemento fundamental para que o grupo pensasse em como promover a integração entre as áreas. Embora havendo dificuldade em envolver todos os professores das novas disciplinas incluídas no currículo na realização do planejamento, a ação de agrupar mais de uma

turma possibilitou também rever o próprio modo de ensinar, favorecendo as trocas, o trabalho entre os professores e a aprendizagem do grupo.

Com relação a intersetorialidade/territorialidade, embora os profissionais demonstrem não saber expressar como este movimento se efetivou, suas manifestações permitem afirmar que a escola desenvolveu um conjunto de atividades próprias que revelam a prática desta concepção. Dentre as ações mais destacadas neste âmbito pelos profissionais da escola estão: visitas a outros espaços, utilização da praça pública para aulas de música, ginásio de esportes para as atividades de educação física, biblioteca municipal para o empréstimo de livros, auxílio da prefeitura para transporte de estudantes, utilização de terreno baldio para o campinho de futebol, o apoio de agricultores para reforçar a merenda com a doação de legumes e verduras, além de outras. Todas estas ações, embora não tenham sido institucionalizadas, foram parcerias fundamentais para a efetivação da EPI.

Observou-se certa fragilidade, no que se refere à compreensão dos professores com relação ao conceito de saberes comunitários – um conceito fortemente considerado nas diretrizes do Programa Mais Educação e tratado nesta pesquisa como categoria de análise. Em geral, os professores entendem que os saberes comunitários vinculam-se fundamentalmente a participação das famílias nas reuniões, na entrega das avaliações, nas apresentações e mostras de trabalhos ou ainda quando as mães auxiliam no preparo da salada de fruta para a merenda, como também a vinda destes para socializar suas profissões. Portanto não verifica-se mudança expressiva no que tange a agregação de outros saberes comunitários ao currículo escolar.

Num âmbito mais geral, a pesquisa revelou os principais aspectos de mudança curricular na EEBCAL, os quais podem ser assim elencados:

i) A ampliação do tempo de atendimento aos estudantes foi a base objetiva para que todas as outras mudanças se efetivassem.

ii) As relações interpessoais, especialmente o diálogo e envolvimento dos profissionais alterou-se positivamente, neste sentido o trabalho tornou-se mais integrado;

iii) A institucionalização do tempo para o planejamento permitiu o adensamento da compreensão sobre o projeto, permitiu criar novas interfaces entre as áreas do conhecimento e sobretudo produzir maior unidade ao projeto pedagógico.

iv) O desenvolvimento de ações mediadas por parcerias com instituições da comunidade possibilitou a ampliação do espectro curricular, expressando-se no conceito de territorialidade e intersetorialidade.

v) O forte investimento em formação continuada, especialmente na primeira fase do projeto, estimulou os professores e a equipe gestora para materializar modificações consideradas ousadas para aquele contexto.

vi) O movimento de articulação promovido pelo diretor e coordenação pedagógica, ocorrido também na primeira fase do projeto, revelou-se fundamental para estimular o grupo a realizar as mudanças promovidas com a EPI.

Ouvindo os profissionais da escola foi possível costurar as falas e perceber o quanto a maioria delas revelam-se repletas de sentimentos e emoções quando referem-se à EPI. Grande parte dos entrevistados acompanhou este movimento desde a sua implantação, acreditando que podiam fazer uma escola melhor e não foram poucos os esforços empreendidos para isso. As falas revelam que realmente houve uma escola melhor, que durante um tempo o grupo foi coeso, participativo, estudioso, pesquisador e corajoso. Buscaram outros espaços, formações, parcerias e até recursos financeiros. No entanto, com o passar do tempo, o grupo também foi se desestimulando, se dissolvendo. Não havendo continuidade das formações, os novos professores traziam suas próprias concepções, por vezes diferentes e não havendo espaços para o diálogo, individualmente defendiam suas ideias, sem trocas, sem ouvir os colegas, sem construir um projeto em comum. As promessas não cumpridas do estado, a falta de formação, a diluição do grupo, o espaço inadequado e a falta de recursos financeiros foram determinantes para a solução de continuidade da EPI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou trazer as respostas para as questões que propostas para investigação, quais sejam: analisar os aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, especialmente as iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado “Escola Pública Integrada” - EPI.

Como já feito referência, partiu-se do pressuposto de que a ideia da educação em tempo integral está intimamente ligada ao desejo de ressignificar e reestruturar a escola na organização do currículo e no trabalho pedagógico, com vistas à formação mais integral dos sujeitos. Tal motivação se deve ao fato da revelada insuficiência demonstrada pelos tradicionais modelos de organização do trabalho educativo e, por conseguinte, de seus resultados. Ao longo da pesquisa construiu-se um conceito do que significa mudança curricular à luz dos autores que auxiliaram a construção teórica deste trabalho.

Nessa perspectiva, houve a percepção de que os aspectos de mudança curricular se dão em patamares distintos, e essa diferença de etapas dos aspectos das mudanças ocorre em estágios singulares, dependendo da concepção e das condições objetivas, o que significa dizer que cada rede ou escola imprime seu próprio ritmo. Desse modo, foram encontradas alterações que vão desde a agregação de algumas ações novas ao convencional modelo de organização escolar, até aquelas que alteram mais intensamente as dinâmicas, as relações e os processos pedagógicos.

Do ponto de vista metodológico, seguem-se os referenciais da chamada pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, baseados, sobretudo, nos autores da perspectiva crítica que auxiliaram na compreensão e análise dos documentos das redes e na orientação do nosso olhar quanto à observação da dinâmica na escola e nas entrevistas realizadas com os profissionais da instituição. Os textos que tecem o referencial teórico serviram de base para a compreensão conceitual das categorias que foram selecionadas para análise dos elementos da empiria, bem como para a compreensão e elaboração dos demais textos que compõem o presente trabalho.

No âmbito do trabalho empírico, ancorado pelo diálogo estabelecido com os autores que orientaram as concepções sobre o objeto investigado, buscou-se responder as principais questões formuladas no início do processo de pesquisa. Isso foi feito por intermédio da análise dos documentos das redes das entrevistas e da observação realizada na escola.

O texto que constitui o primeiro capítulo intitulado A Trajetória da Escola Pública Brasileira: alguns aspectos relacionados a educação integral, permitiu a compreensão sobre o processo histórico de constituição da educação pública no Brasil, assim como também o movimento da educação integral que tem se expandido por vários estados brasileiros, revelando uma diversidade de experiências e metodologias pautadas em diversos modelos que propõem entremear turno e contraturno. Tal movimento se confunde com os próprios esforços históricos da constituição do sistema educacional brasileiro, que a educação integral se inseriu historicamente, assim como os demais projetos educacionais num processo de lutas por sua consolidação, sempre marcadas por interferências políticas, pelas descontinuidades e pela falta de recursos. Mesmo assim, a ideia de educação integral sempre se manteve no horizonte como um projeto de escola pública de qualidade, sustentada principalmente por educadores que persistiram e ainda persistem nesta utopia possível.

No segundo capítulo intitulado *O movimento da educação integral no estado de Santa Catarina*, possibilitou melhor compreensão acerca do processo de constituição histórica deste movimento no âmbito do estado e a sua relação com outros contextos, inclusive o próprio contexto brasileiro. No texto deu-se ênfase aos projetos da EPI e as iniciativas implantadas pelos municípios, em razão de serem estes processos/movimentos objeto da análise.

Na construção deste panorama no estado, particularmente no projeto da EPI, foi destacado o fato de suas ações serem fundamentadas na perspectiva teórica e metodológica da proposta curricular do estado, ou seja, no materialismo histórico dialético e na perspectiva histórico cultural. As leituras que orientaram a elaboração deste texto possibilitaram verificar as razões políticas e epistemológicas deste projeto e, em especial, os argumentos que defendem a ampliação do tempo na perspectiva da escola integral. O destino imposto à EPI no estado catarinense também é um dos exemplos das descontinuidades políticas que interferem negativamente na educação, por vezes aniquilam os projetos desenvolvidos por gestões anteriores, mesmo que este tenha sido elaborado de acordo com a necessidade da comunidade escolar, respeitando e valorizando o diálogo entre os pares.

No referido capítulo constata-se que o movimento da educação em tempo integral em Santa Catarina não se constitui como um fato isolado neste estado, reflete a necessidade de reconfiguração da escola, bem como a própria agenda da educação integral, presente na pauta do governo federal como uma das metas do PDE lançado em 2007. A educação em

tempo integral como meta de governo apresenta-se, num primeiro momento, como uma das possibilidades para elevar os índices de ensino, sendo incluídas neste programa, em princípio, as escolas de baixo IDEB, motivo este que estimula redes de ensino e escolas a aderirem um dos programas, particularmente ao Mais Educação.

Neste aspecto, pode-se afirmar, a partir da pesquisa, o quanto o Programa Mais Educação interferiu e interfere positivamente na discussão e fomento à educação integral no estado catarinense. É a partir deste programa que o estado passa a empreender um movimento de discussão a respeito da educação integral, potencializando um processo já em andamento por intermédio da EPI. Estas iniciativas promovem, inclusive, a fundação de um comitê estadual que vem tratando desta temática de forma mais integrada.

A discussão sobre estes movimentos em Santa Catarina, apresentadas no capítulo II, revelou o quanto os projetos das redes são elaborados a partir das orientações contidas nos documentos produzidos pelo MEC quando recomendam às escolas inserirem-se no Programa Mais Educação e também na própria proposta elaborada pelo governo do estado, denominada de EPI. Tais projetos mantêm suas discussões pautadas nas diretrizes nacionais, assim como na interlocução entre diversos projetos presentes em outras redes educacionais país a fora.

No terceiro capítulo/texto, apresentou-se e discutiu-se elementos conceituais que explicitam e situam as categorias de análise utilizadas na pesquisa empírica quais sejam: *Tempos/espacos, integração curricular, intersectorialidade/territorialidade, conhecimentos/saberes*. Para ancorar conceitualmente as referidas categorias buscou-se dar destaque às matrizes teóricas, de perspectiva crítica, portanto, fundamentadas em referenciais da teoria histórico cultural com foco na formação humana.

Nos textos que compõem o referido capítulo, são apontados alguns elementos constitutivos de pesquisas realizadas no país que tratam sobre estas categorias e que, portanto, ajudaram a ancorar conceitualmente o trabalho de análise na pesquisa empírica.

As ideias dos autores, presentes nas obras que orientaram as leituras, auxiliaram a ampliar a compreensão teórica das categorias elencadas para a análise da pesquisa empírica e, principalmente, situar as interfaces e a relação dialética entre cada par de categorias (tratadas indissociavelmente), e entre as demais categorias em seu conjunto.

O capítulo IV que trata da pesquisa empírica revela alguns aspectos que conclusivamente destacam-se: Com relação aos projetos elaborados pelos municípios, ficou constatado que as redes vêm empreendendo significativos esforços para edificar educação integral que atendam às

expectativas e necessidades demandadas pelo contexto brasileiro atual, que as equipes das redes buscam orientar suas escolas a formular propostas educacionais que considerem e valorizem processos coletivos de trabalho, levando em conta as diferentes vozes que compõem os contextos escolares. Não obstante, nem todos os projetos contemplam o conjunto dos elementos considerados fundamentais nas propostas de educação integral, especialmente aqueles que nesta pesquisa converteram-se em categorias de análise.

Com relação às categorias tempos/espços, a análise permitiu identificar que, em geral, as redes ampliaram seus ambientes e procuram reestruturá-los no sentido de oferecer conforto e bem estar para os estudantes que permanecem ou permanecerão mais tempo na escola. Os formuladores das propostas preocupam-se com espaços adequados e reforçam a necessidade destes para o desenvolvimento de projetos planejados pelos grupos. A ampliação do tempo é defendida pelas redes como possibilidade de ofertar mais atividades, as quais não seriam possíveis oferecer num tempo de quatro horas. Todos os projetos assumem como pressuposto que para aumentar o tempo de atendimento os espaços necessitam de ampliação e adequação, mesmo que não estejam relacionados à um único prédio, portanto utilizando-se de mais um espaço físico para comportar o tempo ampliado. Quando as propostas apontam a importância de utilizar outros espaços para além da escola, o fazem na perspectiva da construção de parcerias, o que significa que compreendem que educar supõe extrapolar os espaços da escola, de comprometer outros setores e outros atores. Mesmo demonstrando possuir esta compreensão, os textos das propostas não explicitam como integrar estas ações ao currículo.

O texto da pesquisa empírica possibilitou observar que os aspectos referentes à categoria integração curricular, quando presentes nos projetos analisados, mostram-se superficiais. Esta constatação revela uma limitação da compreensão desta temática, sinalizando para a necessidade da ampliação do debate sobre integração curricular. Mesmo nas propostas que de certa forma destacaram este processo, verificou-se que a compreensão é parcial.

Com relação aos conhecimentos e saberes, a pesquisa evidenciou, a partir da análise dos documentos das redes, que há grandes desafios a serem superados. Os textos das propostas não explicitam nas diretrizes quais concepções assumem com relação a estes elementos, tampouco evidenciam como trabalhar na escola os conhecimentos oriundos da cultura dos estudantes. Mesmo que as propostas considerem que os saberes dos estudantes devam ser valorizados, não mencionam como

devem ser integrados ao currículo, assim como também não referem-se ao fato de esses saberes serem constitutivos de culturas diversas e como tais formarem os sujeitos, seus modos de agir e pensar.

Quanto à intersetorialidade/territorialidade, foi possível identificar que a maioria das redes expressam o desejo em superar os limites do espaço escolar e envolver outras instituições, outros lugares e outros atores na educação das crianças. Há evidentes esforços neste sentido. Além disso, é preciso avançar no sentido de pensar em como articular estas diferentes parcerias no currículo escolar, sem o qual as mudanças curriculares não serão efetivadas.

A experiência de observação na escola permitiu a afirmação de alguns aspectos conclusivos sobre estas mesmas categorias de análise. A fala dos sujeitos entrevistados, associado aos documentos disponibilizados, evidenciou que a experiência do projeto da EPI vivenciado pela escola nos últimos dez anos promoveu maior aproximação entre os profissionais, melhor qualificação do trabalho pedagógico e de aproximação com a comunidade, uma defesa da escola e aposta no trabalho coletivo, bem como aumento significativo nos índices de aprendizagem.

A aproximação entre os profissionais, promovida pelo diálogo articulado pela gestão, a formação continuada, a institucionalização para o tempo de planejamento, tudo isso permitiu a elaboração e articulação entre os projetos que acabaram por promover o envolvimento entre os professores e as diferentes áreas de ensino, modificando, segundo a narrativa de alguns profissionais, antigos conceitos e o próprio modo de ensinar. Neste sentido, o conjunto destes processos, sob o ponto de vista desta pesquisa, constitui a mudança curricular em um significativo patamar.

Conclusivamente pode-se afirmar que os processos de mudança curricular caminham em patamares distintos e os seus ritmos, de alguma forma sinalizam uma concepção de educação integral presente nas redes e/ou nas equipes gestoras das escolas. Significa dizer que redes e ou escolas que elaboram e desenvolvem projetos com uma concepção mais ampla de educação integral efetivam processos distintos daquelas que operam com uma concepção mais restrita. Como exemplo disto podemos citar a diferença de intensidade da mudança entre uma escola e/ou rede que se propõe, a reestruturar toda a sua dinâmica curricular e aquelas que apenas agregam atividades no contraturno.

Vale ressaltar que a participação da pesquisadora no comitê estadual de educação integral, permite um diálogo com os gestores das redes e visualização de que alguns projetos elaborados por eles já se

encontram em fase de modificação. Todo o movimento de implantação desta política nas redes também tem fomentado diversas discussões e feito com que se repense e se reestruturem as diretrizes.

De modo geral e de forma conclusiva pode-se afirmar ainda que a educação integral no estado de Santa Catarina vem se apresentando como um grande desafio que carece de aporte de recursos, pesquisa, diálogo, comprometimento, valorização, projetos pedagógicos desenvolvidos em redes, compatíveis com a realidade, capazes de orientar e estruturar um trabalho voltado para as mudanças que necessitam ser materializadas nas escolas, principalmente no que se refere à integração curricular e à valorização de saberes oriundos das diferentes culturas e conhecimentos que constantemente chegam às instituições de ensino.

Esta pesquisa aponta que para além da existência de propostas oficiais, faz-se necessário a participação ativa da comunidade dos profissionais da educação e de gestores, bem como processos intensos e permanentes de formação continuada, sustentados por projetos conceituais e metodologicamente bem construídos.

Diante disso, almeja-se que este trabalho possa servir para estudos futuros, contribuindo com a temática da educação integral, especialmente nos projetos que vem sendo desenvolvidos nas redes municipais catarinenses, que possa fomentar as discussões e reflexões sobre a centralidade do currículo quando se pensa em aumentar o tempo da escola na perspectiva da educação integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: MS: UNESCO, 2003.

ABREU, Sandra Elaine Aires. **Pesquisa e Análise Documental**. (s/d).

Disponível em:

<<http://www.unievangelica.edu.br/gc/imagens/noticias/1817/file/01.pdf>

>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. Cotidiano Escolar e Práticas Sócio Pedagógicas.

Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em:

<<http://www.dejundiai.com/download/CIRCULARES/Cotidiano%20Escolar%20e%20Pr%C3%A1ticas%20S%C3%B3cio-Pedag%C3%B3gicas.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**.

Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Trad.

José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APUCARANA. Paraná. **Lei nº 90**, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a jornada escolar no ensino fundamental do município de Apucarana. 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Territórios em Disputa**. Petrópolis – RJ: Vozes 2011.

ARROYO, Miguel. Currículo; Políticas e Práticas. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 13. ed.

Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BELO HORIZONTE. **Comunidade Integrada**: A Cidade para as Crianças Aprenderem. Prefeitura de Belo Horizonte. 2008. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Comunidade_Integrada-Prefeitura-de-BH.pdf>. Acesso em: 17 maio 2015.

BERNSTEIN, B. Respuesta a Michael Apple. **Revista de Educación**, n. 305, p. 179-189, 1994.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BEZERRA, Zedeki Fiel. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005. v. 1.

BOAVENTURA, Souza Santos. **Pelas Mãos de Alice**: o Social e o político na Pós Modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09 maio. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09 maio. 2014.

BRASIL. Institui o Programa Mais Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**, de 24 de Abril de 2007a. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 02 maio. 2014.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Série Mais Educação**: Gestão Intersetorial no Território. Brasília: MEC – SECAD. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Educação Integral. Série Mais Educação. Brasília: MEC – SECAD, 2009b.

BRASIL. Ministério Da Educação. Programa Mais Educação. **Rede de Saberes Mais Educação – pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**: caderno para professores e diretores de escolas. Série Mais Educação – Brasília: MEC – SECAD. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009d.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC, 2009e. (Série Mais Educação).

BRASIL. Caderno a, Série Mais Educação: **Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. **Territórios Educativos para a Educação Integral**: Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Edilene/Downloads/territorios_educativos_final_versao_preliminar.pdf.> Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Programa Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.083**, de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 02 maio 2014.

BRASIL. Ministério Da Educação. Programa Mais Educação. **Passo a passo**. Brasília: MEC – SECAD. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcelo%20Cavaglieri/Downloads/e_passo_a_passo_mais_educacao_18042011.pdf>. Acesso em: 06 maio 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 09 maio. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2022: Metas e Estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CHAPECÓ, SC. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico Escola Parque cidadã de Tempo Integral**. 2007.

O TPE. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, 2006.

CAVALIERI, Ana Maria, Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública, 2007. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CAVALIERI, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out-dez. 2014.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempos de Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

COAN, Marival. Educação Para o Empreendedorismo Como Estratégia Para Formar Um Trabalhador de Novo Tipo. In: IX ANPED SUL, **Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/pape/r/viewFile/2780/214>>. Acesso: 20 jun. 2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, **Anais...** Caxambu, 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m)tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Fundamental**: Concepções e Práticas na Educação Fundamental. 2011. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CRICIUMA. **Resolução n. 018/2012**. Fixa as normas para a Educação Integral no Ensino fundamental. Projeto: Escola Em Tempo Conselho Municipal de Educação, 2012.

COSTA, Davi Antônio. O Cenário da Instrução Pública de Santa Catarina No Início do Século XX e o Ensino de Aritmética: o Repositório Institucional de Fontes. Caminhos da Educação Matemática. **Revista**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Win7/Downloads/9-28-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas**: o Desafio da Reconfiguração de Saberes na Docência Universitária. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DANTAS, Marciano. **O Estado de Santa Catarina**. 2012. Disponível em: <<http://professormarcianodantas.blogspot.com.br/2012/08/o-estado-de-santa-catarina.html>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

EWALDE, Ariane Patrícia, GONÇALVES, Rafael Ramos, BRAVO, Camila Fernandes. O espaço enquanto lugar da Subjetividade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. VIII, n. 3, p. 755-777, set. 2008. Disponível em: <www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=O+espa%C3%A7o+enquanto+lugar+da+Subjetividade.+Revista+Mal-estar+e+Subjetividade>. Acesso em: 08 maio 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. Inovação, mudança e cultura docente. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 273-277, maio/ago. 2006.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na Escola do Século XXI. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

GARCIA, W. E. (Coord.) **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez: Editora Autores Associados, 1995.

GHEDIN, Evandro. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012

GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência em educação**: uma pedagogia para as Perspectivas críticas da oposição na teoria social. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey, de 1983.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem Estudos críticos em série educação. Granby, Mass: Bergin & Garvey, 1988.

GOLVEIA, Maria Julia Azevedo. **Intersetorialidade e Contemporaneidade**. BRASIL, 2009.

GOMES, Lopes Aurélia. **A Educação Integral e a Implantação do Projeto Escola Pública Integrada**. 2008. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

GUARÁ, Isa M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-27, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **E escolarização da infância Catarinense: A Normatização do Ensino Público Primário (1910-1935)**. 2009. 210f. Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade Federal do Paraná, 2009.

ITAJAÍ. Secretária de Educação Coordenação Técnica, Diretoria de Educação Integral e Ações Educativas. **Documento Norteador para a Educação Integral No Município de Itajaí**, 2015.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Intersetorialidade, Transetorialidade e Redes Sociais na Saúde. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-45, nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6346/4931>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p.797-815, set./dez. 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias, MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. 2009.

LECLERC, Jesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Dossiê o valor do Tempo em Educação: Jornadas Escolares Ampliadas, Educação Integral e Outras Experiências sobre o uso e Significado do tempo Educativo Escolar. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>>. Acesso em: 09 set. 2014.

LOBATO, Iolene Mesquita; MENDONÇA Mercês Pietsch Cunha; MORAIS, Carlla Barbosa. Espaços Educativos na Perspectiva da Educação Integral. **Comunicação & Educação**, Ano XIX, n. 2, jul./dez. 2014.

LOPES, Alice Casemiro: Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: O Caso de Conceito de Contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0101-73302002008000019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 20 mar. 2015.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política - Livro I. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1996.

MATTOS, Sheila Cristina Monteiro, MENEZES, Janaina Specht da Silva. Os Saberes Experienciais Nas Práticas Educativas Das Turmas de Jornada Ampliada Atendidas Pelo Programa Mais Educação: Um Estudo de Caso em Duque de Caxias/ RJ. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-55, jan./jun. 2012.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. **A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica**: Conceitos e Usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. A política da OCDE para a educação e a formação docente. **A nova regulação? Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente**. 2009. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2014.

MAURICÍO, Lúcia Velloso. Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MESSINA, G. Mudança e Inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MENEZES, Estera Muszkat; SILVA, Edna Lúcia. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em:

<https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLL, Jacqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Práxis).

NEVES, José Luiz. Pesquisa Qualitativa Características, Usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/arquiv/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

OLIVEIRA, Isolina; COURELA, Conceição. Mudança e inovação em Educação: O Compromisso dos Professores. **Integrações**, v. 9, n. 27, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996. (Col. Ciências da Educação; 22).

PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto Editora, Ltda. 2000.

RAMOS, Inês Odorizzi. **Escola Pública Integrada: uma proposta Sob Análise**. Itajaí, 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

RIBAS JR., Fabio Barbosa. **Educação e Protagonismo Juvenil**, 2004. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

RIO DO SUL. **Lei n. 4894**, de 28 de julho de 2009. Dispõe Sobre a Criação de Escolas Modelo de Jornada em Tempo Integral, na Rede Pública Municipal de Ensino de Rio do Sul- SC. 2009.

RIO DO SUL. **Programas Complementares**. Secretaria Municipal de Educação. n. 6. Rio do Sul, 2010.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Reflexões sobre a Educação Integral na Perspectiva da Escola Unitária de Antônio Gramsci. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA – Painéis. **Anais...** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás Grupo de estudos e pesquisas: Ensino e Escola de Tempo Integral Núcleo de Formação de Professores/NUFOP Painel Formação e profissionalização docente, 2011.

SACRISTAN, Gimeno J. **Educar por competências: o que há de novo?** São Paulo: Artimed. 2011. Disponível em: <<http://www3.est.edu.br/bibbase/epast/documentos/GIMENO%20SACRISTAN,%20J.%20Educar%20por%20competencias%20%20o%20que%20ha%20de%20novo%20%20p.13-63.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

SACRISTAN, Gimeno J. **O Currículo: uma Reflexão Sobre a Prática**. Tradução: Ernani F. Fonseca Rosa. 3. ed. São Paulo: Artimed, 2000.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos Entrelaçados No Cotidiano da Escola de Ensino Fundamental. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. **Anais...** 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1302538971432.PDF>>. Acesso: 25 jan. 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Plano de Trabalho Integrado da SED – 2003/2006.** 2003a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia **Projeto Estruturante Escola Pública de Tempo Integral.** 2003b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documento Base para Implantação da Escola Pública Integrada.** 2003c.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3.867**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a implantação e implementação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Disponível em: <file:///C:/Users/Edilene/Downloads/decreto_3867.pdf>. Acesso: 14 jan. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade: O currículo Integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS. Dalvonete Aparecida, DIAS, Darli de Souza. Intersetorialidade: O Desafio de Uma Nova Arquitetura de Gestão em Betim. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. V, n. 10, p. 119-129, jul./dez. 2012.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino integral:** Escola de Tempo Integral. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. Conferência de abertura da Jornada do HISTEDBR sobre o tema História da Escola Pública no Brasil. Salvador, 9-12 de julho de 2002. **Revista de Ciências da Educação**, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, ano 5, n. 8, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.am.unisal.br/pos/Stricto->

Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. v. 40. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura: O Ensino Jesuítico No Período Colonial Brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso: 10jan. 2015.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida e Katharine Viviane Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2894/1958>>. Acesso em: 5 set. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Jefferson. MOREIRA. Elizete Maria da Silva. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/204954488/1-Saber-Cotidiano-e-Saber-Escolar#scribd>>. Acesso em: 22 maio 2015.

SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIM, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. São Paulo, SP.: Companhia Editora Nacional, 1971.

THIESEN, Juarez da Silva, Tempos e Espaços na organização curricular: Uma Reflexão Sobre a Dinâmica dos Processos Escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 01 p. 241-260, abr. 2011.

THIESEN, Juarez da Silva (Org.). **Política Curricular: Discursos, (Con) Textos e Práticas**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e Gestão Escolar: Territórios de autonomia colocados sob a mira dos Standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-2002, jan./abr. 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. **Tempo Integral**: uma Outra Lógica para o Currículo da Escola Pública, TCF 5021. 2006. Disponível em: <www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Muitos Lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

TRIVINHO, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/84708933/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

WIKIPÉDIA. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Developolvimento_Econ%C3%B3mico>. Acesso em: 31 mar. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A - Roteiro: Entrevistas para os diretores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES
MESTRANDA: Edilene Eva de Lima

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A entrevista tem como objetivo identificar elementos que revelam aspectos de inovação curricular na escola Estadual Coronel Antônio Lehmkuhl. Faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Questões para a entrevista como os **diretores**

I – SITUAÇÃO FUNCIONAL

- 1.1 Formação:
- 1.2 Quanto tempo de trabalho em educação:
- 1.3 Quanto tempo atua na escola Coronel Antônio Lehmkuhl
- 1.4 Função desempenhada no tempo em que trabalha na educação:
- 1.5 Tempo em que atuou, ou atua na função:

II – A EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA - EPI

- 2.1. Do seu ponto de vista o que mudou na escola após implementação da EPI?
- 2.2. Como diretor da escola no período de como você avalia a EPI na escola Coronel Antônio Lehmkuhl?
- 2.3. A seu ver, a implantação deste projeto produziu impactos para a escola? Quais?

***QUESTÕES ORIENTADORAS:**

Com relação a:

1. TEMPOS/ESPAÇOS ESCOLARES

- 1.1) Como a escola reconfigurou seus espaços a partir da EPI? Quais foram as principais reconfigurações?

- 1.2) A ampliação do tempo foi coerente com a ampliação de oportunidades de aprendizagem das crianças? Como isto é (foi) evidenciado?
- 1.3.) Você considera que houve alguma mudança na escola após a implantação da EPI? O que esta mudança trouxe de diferença com relação as outras turmas?
- 1.4) Do ponto de vista da ampliação do tempo quais foram os principais conflitos que você teve que lidar?
- 1.5) Como você relaciona as mudanças que você fez no espaço com o comportamento dos alunos nestes espaços?
- 1.6) A ampliação do tempo e a reconfiguração do espaço possibilitou as crianças a ampliarem a sensação de pertencimento? Em quais aspectos? (Mostrarem-se pertencentes ao espaço da escola)
- 1.7. Quais são (quais foram) as alterações mais evidentes na definição e uso dos tempos escolares/educativos?
- 1.8. A escola reorganiza (reorganizou) os tempos das disciplinas escolares? De que forma?
- 1.9. O aumento do tempo possibilitou a inclusão de outras disciplinas e/ou outras atividades escolares, que não eram possíveis as outras turmas nas quais as crianças permanecem só 4 horas?
- 1.8. Quanto tempo diário a criança permanece na escola hoje?
- 1.9) Como você considera que as famílias e os alunos lidam com o aumento do tempo escolar?

2. SABERES E CONHECIMENTOS ESCOLARES:

- 2.1.Com relação aos conhecimentos escolares, como você considera que a escola lida ou (lidou no tempo em que você esteve na direção da instituição) com os conhecimentos escolares e os saberes que os alunos trazem de suas vivências/experiências?
- 2.2. No tempo em que você está (ou esteve) na direção houve algum trabalho direcionado a integrar conhecimentos científicos com saberes comunitários, ou de integrar outros projetos e outras atividades?
- 2.3. Há outros saberes, além dos tradicionais conteúdos escolares, trabalhados na escola? Quais? Como estes são trabalhados? Houve a inclusão destes no Projeto pedagógico da Escola?
- 2.4. Como os conteúdos são (foram) tratados? Quais metodologias são (foram) adotadas com as turmas da EPI?
- 2.5. Há (houve) envolvimento dos alunos nas decisões quanto as metodologias de ensino? De que forma?

- 2.6. Quais são os ambientes proporcionados para a aprendizagem?
- 2.7. De que forma é (era) incentivado a criatividade dos estudantes? Há (havia) pesquisas? Jogos? Desafios? Atividades individuais e em grupos?
- 2.8. Atividades esportivas, e artísticas também são (eram) trabalhadas? De Que forma, quantas vezes na semana? De que forma elas integram (integravam) o currículo?
- 2.9. Quanto ao desenvolvimento intelectual dos alunos, de que forma são (eram) trabalhados os conceitos presentes nas áreas do conhecimento? São (eram) levados em conta as experiências da vida dos alunos?
- 2.10. Como se dá (dava) o processo de avaliação? Há (havia) a participação dos alunos?
- 2.11. Quais alterações mais significativas ocorreram com a implantação da EPI?

3. INTEGRAÇÃO CURRICULAR

- 3.1. Quanto aos planejamentos escolares como estes são (eram) realizados? É (era) proporcionado pela escola tempo para os professores planejarem conjuntamente? Em quais momentos? Há (havia) acompanhamento da equipe pedagógica?
- 3.2. Há (havia) espaços para as famílias e comunidade participar da escola socializando seus saberes, participando de oficinas, se integrando na vida da escola? Em que medida?
- 3.3. Há (havia) uma integração entre os saberes escolares com os conhecimentos trazidos pelos alunos? Como isso acontece (acontecia)?
- 3.4. Há (havia) algum movimento entre os professores na tentativa de articular as disciplinas?
- 3.5. Com relação a matriz curricular houve alguma mudança após a implantação da EPI? Como a matriz curricular integrou os conhecimentos escolares com os outros saberes?
- 3.6. Como se dá o processo avaliativo dos alunos? A avaliação é quantitativa ou qualitativa?

4. INTERSETORIALIDADE

- 4.1. No desenvolvimento do trabalho da EPI houve a articulação com outros setores da comunidade? Quais? Como se deu esta articulação?

- 4.2. De que modo a vida da comunidade é retratada na escola por meio do seu currículo? E vice versa (a escola se retrata na comunidade)?
- 4.3. O que você considera de positivo na parceria com a comunidade e a escola para os alunos? Como você avalia esta parceria?
- 4.4. A escola utiliza (ou utilizou no tempo em que você era gestor) outros espaços? Quais?
- 4.5. Como o uso destes outros espaços se incluem no planejamento e no PPP?
- 4.6. Você sabe se quando havia saída da escola, para realizar as atividades em outros espaços, estas eram retomadas e incluídas no planejamento e no contexto das aulas dos professores?
- 4.7. Quais (quais eram) são os profissionais envolvidos nas atividades com os alunos fora do espaço da escola?
- 4.8. Qual a intenção de usar outros espaços e/ou estabelecer outras parcerias? Há seu ver isto tem contribuído (contribuiu) com a aprendizagem? De que forma?
- 4.9. A comunidade participa da vida da escola? Em quais momentos?
- 5.0. No âmbito dos quatro aspectos fundamentais da reorganização curricular (espaços, tempos e conhecimentos/saberes, interdisciplinaridade e integração curricular) efetivados durante o desenvolvimento da EPI na escola, o que você considera revelar-se **potencialmente aspectos de mudanças curriculares** para o alcance de uma educação mais integral?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas para os professores e coordenadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES
MESTRANDA: Edilene Eva de Lima

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A entrevista tem como objetivo identificar elementos que revelam aspectos de inovação curricular na escola Estadual Coronel Antônio Lehmkuhl. Faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Questões para a entrevista com os **Professores e Coordenadores (Supervisor Escolar e Orientador Educacional)**

SITUAÇÃO FUNCIONAL

- 1.6 Quanto tempo de trabalho em educação:
- 1.7 Quanto tempo atua na escola Coronel Antônio Lehmkuhl
- 1.8 Função desempenhada:
- 1.9 Formação:
- 1.10 Tempo em que atuou, ou atua na função:

A EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA - EPI

- 2.1 Do seu ponto de vista o que mudou na escola após implementação da EPI?
- 2.2. Como você avalia a implantação da EPI na escola?

***QUESTÕES ORIENTADORAS:**

- 1. Com relação a: **ESPAÇOS ESCOLARES e TEMPOS ESCOLARES**
- 1.1. Você considera que houve alguma mudança na escola após a implantação da EPI? O que esta mudança trouxe de diferença com relação as outras turmas?

- 1.2. Quais foram as principais mudanças observadas por você após a reestruturação dos espaços e tempos escolares a partir da implementação da EPI?
- 1.3. Você considera que o aumento de tempo de permanência da criança na escola, auxilia a criança a administrar seu próprio tempo? O que possibilita você verificar isso?
- 1.4. A ampliação do tempo e a reconfiguração do espaço permitiu que a criança ocupasse mais a escola, se sentindo mais à vontade, vendo a escola como seu espaço, participando mais? Aumentou a sensação de pertencimento da criança com a escola? O que você observa com relação a isso?
- 1.5. Como você relaciona as transformações ocorridas no interior da escola e o aumento do tempo com relação ao comportamento dos alunos?
- 1.6. Quais as alterações mais evidentes na definição e uso dos tempos escolares/educativos?
- 1.7. A escola reorganiza os tempos das disciplinas escolares? De que forma?
- 1.8. O aumento do tempo possibilitou a inclusão de outras disciplinas e/ou outras atividades escolares, que não são possíveis as outras turmas nas quais as crianças permanecem só 4 horas?
- 1.9. Quanto tempo diário a criança permanece na escola?
- 1.10. Você considera que o aumento do tempo de permanência da criança na escola, contribui com a aprendizagem? Melhorou o rendimento escolar, a participação, a responsabilidade com os afazeres escolares?
- 1.11. É possível a você verificar se o aumento do tempo contribuiu para as crianças se envolverem mais nas atividades escolares, participarem mais da vida da escola, dos eventos e festas promovidos pela instituição?
- 1.12. O aumento do tempo de convívio entre as crianças na escola contribuiu para melhorar o relacionamento entre eles? Tem contribuído com o diálogo entre os colegas e professores, aos alunos a respeitar a opinião uns dos outros? Trouxe mais autonomia para os alunos?
- 1.13. Como foi delimitado o tempo? É por aula? Pelo tempo necessário para concluir um trabalho/atividade? Quanto tempo? Este tempo você considera ideal para trabalhar os conceitos da sua disciplina?
- 1.14. Como você considera que as famílias e os alunos lidam com o aumento do tempo escolar?

2. SABERES/CONHECIMENTOS ESCOLARES

- 2.1. Quanto aos conhecimentos escolares: Como se lida na escola com os conhecimentos escolares e os saberes que os alunos trazem de suas vivências/experiências?
- 2.2. Há nas turmas da EPI algum trabalho direcionado a integrar conhecimentos científicos com saberes comunitários, ou de integrar outros projetos e outras atividades? Poderia citar algum exemplo?
- 2.3. Há a inclusão de outros saberes, além dos tradicionais conteúdos escolares, trabalhados na escola? Quais? Como estes são trabalhados? Houve a inclusão destes no Projeto pedagógico da Escola?
- 2.4. Como os conteúdos são tratados? Quais metodologias são adotadas com as turmas da EPI? Trabalha-se com projetos? Por temáticas? Como lida-se com os conteúdos nestas turmas?
- 2.5. Há envolvimento dos alunos nas decisões quanto as metodologias? De que forma?
- 2.6. Quais são os ambientes proporcionados para a aprendizagem?
- 2.7. De que forma é incentivado a criatividade dos estudantes? Há pesquisas? Jogos? Desafios? Atividades individuais e em grupos?
- 2.8. Atividades esportivas, e artísticas também são trabalhadas? De Que forma, quantas vezes na semana? De que forma elas integram o currículo?
- 2.9. Houve a inclusão de outras disciplinas, e/ou atividades escolares para as turmas da EPI?
- 2.10. Houve mudanças na forma da escola lidar com os conhecimentos que são trabalhados nas turmas da EPI? Quais foram?
- 2.11. Quanto ao desenvolvimento intelectual dos alunos, de que forma são trabalhados os conceitos presentes nas áreas do conhecimento? São levados em conta as experiências da vida dos alunos?
- 2.12. Como se dá o processo de avaliação? Há a participação dos alunos?
- 2.13. Quais as alterações mais significativas ocorreram com a implantação da EPI?

3. INTEGRAÇÃO CURRICULAR)

- 3.1. Quanto aos planejamentos escolares como é realizado? É proporcionado pela escola momentos para que os professores planejem juntos? Há integração entre os professores para realizá-lo? Há participação da equipe pedagógica?

- 3.2 Há espaços para as famílias e comunidade participar da escola socializando seus saberes, participando de oficinas, se integrando na vida da escola? Em que medida?
- 3.3. Há integração entre os saberes escolares com os conhecimentos vividos/trazidos pelos alunos? Como isso acontece?
- 3.4.Com relação a matriz curricular houve alguma mudança após a implantação da EPI? Como esta integra os conhecimentos escolares com os outros saberes?
- 3.5. Os professores se articulam na tentativa de realizar atividades com os alunos envolvendo a participação de diferentes áreas? Com qual objetivo? Em que momentos?
- 3.6. Como se dá o processo avaliativo dos alunos? A avaliação é quantitativa ou qualitativa?

4. INTERSETORIALIDADE

- 4.1. No desenvolvimento do trabalho da EPI houve a articulação com outros setores? Da comunidade Quais? Como se deu esta articulação?
 - 4.2. O que você considera de positivo nesta parceria para a escola e para os alunos? Como você avalia esta parceria?
 - 4.3. Como o uso destes outros espaços se incluem no planejamento e no PPP?
 - 4.4. De que modo a vida da comunidade é retratada na escola por meio do seu currículo? E vice versa (como a escola é retratada na comunidade)
 - 4.5. Como as atividades escolares realizadas em outros espaços são desenvolvidas, há adequação dos conteúdos para estes outros espaços?
 - 4.6. Quais são os profissionais envolvidos nas atividades com os alunos fora do espaço da escola?
 - 4.7. Na volta para a escola é dado continuidade no trabalho realizado fora da escola? Este é retomado e incluído no planejamento e no contexto das aulas pelos professores?
 - 4.8. Qual a intenção de usar outros espaços e/ou estabelecer outras parcerias? Há seu ver isto tem contribuído com a aprendizagem? De que forma?
 - 4.9. A comunidade participa da vida da escola? Em quais momentos?
 - 4.10. Como você vê a Intersetorialidade?
5. No âmbito dos quatro aspectos fundamentais da reorganização curricular (espaços tempos, conhecimentos/saberes e integração curricular) efetivados durante o desenvolvimento da EPI na escola,

o que você considera revelar-se **potencialmente aspectos de mudanças curriculares** para o alcance de uma educação mais integral?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas com ex-alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES
MESTRANDA: Edilene Eva de Lima

ENTREVISTA

A entrevista tem como objetivo identificar elementos que revelam aspectos de inovação curricular na escola Estadual Coronel Antônio Lehmkuhl. Faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Questões para a entrevista como **Ex alunos** das turmas da Escola Pública Integrada - EPI

I – Dados do entrevistado

- 2.1 Idade:
- 2.2 Grau de escolaridade:
- 2.3 Quanto tempo estudou na escola Coronel Antônio Lehmkuhl
- 2.4 Quais turmas:
- 2.5 Mora na comunidade:

II – VIVÊNCIA DO ALUNO NA ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA – EPI

- 2. Enquanto ex-aluno das turmas da EPI o que você gostaria de ressaltar desta experiência?
- 2.1. Você considera que houve alguma mudança na escola a partir do momento que passou a funcionar em período integral? Saberia dizer quais?
- 2.2. Durante o seu tempo de escola você frequentou outras turmas ou somente as turmas da EPI? Se frequentou quais as principais diferenças que você verifica?
- 2.3. Frequentar a EPI foi uma opção sua, da sua família?

***QUESTÕES ORIENTADORAS:**

Com relação a:

1. TEMPOS ESPAÇOS ESCOLARES*

- 1.1. Houve mudança nos espaços da escola durante o tempo em que você a frequentou? Quais?
- 1.2. Você considera que estar mais tempo na escola lhe trouxe alguma contribuição? Saberia dizer quais?
- 1.3. Como eram os espaços da escola? Você gostava? De que lugar da escola você mais gostava? Por quê?
- 1.4. Você gostava de ficar mais tempo na escola? Quanto tempo você ficava?
- 1.5. Você considera que ter ficado mais tempo na escola contribuiu com a sua aprendizagem? Auxiliou na realização das suas atividades escolares? Você passou a ser mais responsável com seus afazeres escolares?
- 1.6. Ficar mais tempo na escola melhorou a sua participação nas aulas? Aumentou o seu interesse em participar das atividades e/ou eventos escolares?
- 1.7. Você considera que ficar mais tempo na escola contribuiu para melhorar o seu relacionamento com os colegas, com os professores e outros funcionários da escola? Assim como também trouxe maior oportunidade de vivenciar o diálogo entre seus colegas e professores?
- 1.8. O que você considera que aprendeu com o aumento de tempo na escola que não teria aprendido se tivesse ficado só quatro horas?
- 1.9. O tempo entre uma aula e outra na escola era suficiente para concluir as suas atividades?
- 1.10. Vocês costumavam levar trabalhos e ou tarefas para casa porque não conseguiam concluir na escola?
- 1.11. O que você mais gostava de fazer no tempo em que ficava na escola?
- 1.12. O que você acha que poderia ter sido diferente? Por quê?

2. SABERES E CONHECIMENTOS ESCOLARES

- 2.1. Os alunos costumavam falar dos seus conhecimentos e sugerir o que gostariam de aprender?
- 2.2. Houve trabalhos na escola em que vocês podiam trazer as famílias ou pessoas conhecidas para participar, contribuindo com o que vocês estavam estudando?
- 2.3. Como eram os estudos de vocês? Pesquisavam, usavam o livro didático, faziam trabalhos em grupos, individuais, socializavam?
- 2.4. Havia reuniões em que vocês participavam? Como eram? O que costumavam sugerir?

- 2.5. Quais os ambientes vocês utilizavam (para aprender) no tempo que estavam na escola?
- 2.6. Vocês costumavam realizar jogos, na escola e fora da escola, pesquisas, desafios, trabalhos em grupos? Você gostava destes momentos?
- 2.7. Havia possibilidade de sugerir como gostariam que as atividades fossem realizadas, ou dizer o que gostariam de estudar?
- 2.8. Que atividades eram oferecidas aos alunos? Jogos? Teatro? Dança? Quantas vezes na semana? Para cada atividade desta havia um professor? Você participava? Era realizada em que espaço?
- 2.9. Como acontecia a avaliação? Era com notas? Trabalhos? Socialização?
- 2.10. Como os conteúdos são transmitidos? Quais metodologias são adotadas com as turmas da EPI? Trabalha-se com projetos? Por temáticas? Como lida-se com os conteúdos nestas turmas?

3. INTEGRAÇÃO CURRICULAR

- 3.1. Havia um tempo para cada disciplina individualmente ou havia momentos que mais de um professor trabalha junto?
- 3.2. As disciplinas, cada uma delas, tratava de um assunto ou o mesmo assunto era trabalhado por diferentes professores?
- 3.3. Quando vocês realizavam trabalhos escolares, era um para cada disciplina ou podia tratar do mesmo assunto em disciplinas diferentes?
- 3.4. Como era o tempo que cada professor tinha com a turma? Ficava até bater o sinal? Havia sinal? Ou ficava mais tempo? Era o tempo necessário para terminar o assunto que estavam trabalhando?
- 3.5. Havia a participação dos alunos na decisão do que gostariam de estudar? Sugerindo algum trabalho ou pesquisa ou ainda contribuindo com alguma coisa que vocês gostariam que fosse diferente? Como acontecia?
- 3.6. Havia momentos para poder conversar? Contar da sua família, do que gostavam, conheciam e sabiam? Como isto acontecia?
- 3.7. Havia momentos em que familiares ou pessoas da comunidade participavam da escola para contribuir com algum assunto que vocês estavam estudando? Isto acontecia muitas vezes? Você lembra em quais momentos?
- 3.8. Havia alguma reunião que os alunos participavam? Quais eram? E como vocês participavam? Era a turma toda? Alguns representantes?

4.INTERSETORIALIDADE

- 4.1. Todas as atividades eram desenvolvidas dentro da escola ou algumas eram fora da escola?
- 4.2. Quais costumavam ser fora da escola? Como elas eram? Você e seus colegas gostavam de participar?
- 4.3. Quais eram os lugares que vocês iam desenvolver as atividades? O espaço era adequado?
- 4.4. Os alunos combinavam com seus professores como seria realizada a atividade?
- 4.5. Quem costumava acompanhar os alunos nas atividades fora da escola? E quem desenvolvia estas atividades com os alunos, eram todos professores da escola?
- 4.6. Quais atividades você e seus colegas mais gostavam de realizar fora da escola, ou qual lugar mais gostavam de ir?
- 4.7. Quando vocês desenvolviam atividades em outros espaços estas também eram retomadas na escola? De que forma?
- 4.8. Havia avaliação destas atividades fora da escola? Como era?
- 4-9. Quando aconteciam saídas da escola era consultado os alunos para sugerirem os lugares de onde queriam ir? Havia com o grupo um planejamento do que seria feito nestas saídas?

APÊNCIDE D - Roteiro de Observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

ROTEIRO SISTEMÁTICO DE OBSERVAÇÃO

Este roteiro tem como objetivo identificar elementos que revelam aspectos de mudança curricular materializados no âmbito da experiência de educação em tempo integral, nas turmas que integram o projeto da Escola Pública Integrada – EPI. Observados na Escola Pública Estadual Coronel Antônio Lehmkuhl, localizada na região da grande Florianópolis, no município de Águas Mornas, na Avenida Coronel Antônio Lehmkuhl, 579.

I – INFORMAÇÕES QUE DEVERÃO SER COLHIDAS NO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Observar

- 1.1 CARACTERIZAÇÃO PRELIMINAR DA INSTITUIÇÃO: com relação a espaço e tempo (estruturação e condições de espaço físico, área externa, localização, área coberta, salas, laboratórios, biblioteca, parque infantil, quadras, materiais pedagógicos, comunidade onde está inserida), quantidade de alunos e outros...
- 1.2 Caracterização da EPI
 - 1.2.1 Número de turmas atendidas: _____
 - 1.2.2 Número de estudantes atendidos na EPI _____
 - 1.2.3 Anos do Ensino Fundamental que participam da EPI: _____

Tempo em que os estudantes permanecem a mais na escola: _____

- 1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS (nº de professores, áreas do conhecimento que atuam, formação, técnico-administrativo, merendeiras, serviços gerais, limpeza, formação, quantidade)

Categorização dos aspectos relacionados a Conhecimentos e Saberes: O que se observa no planejamento dos professores e sua execução quanto: envolvimento dos alunos, metodologias, participação, atividades,

integração, encontros entre os professores, periodicidade, se há coordenação, participação dos alunos e comunidade. Projetos, escola viva, pesquisa, produção dos alunos, envolvimento dos professores com relação ao projeto da EPI

1.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS (quantidade, residência, origem, famílias, costumes)

Categoria Intersetorialidade: Participação da família na escola (se vê a família na escola, quais momentos) atividades realizadas em espaços fora da escola, parcerias (quais instituições), envolvimento de outros profissionais na dinâmica da escola, formação destes profissionais, qual vínculo com a escola, planejamento das atividades fora da escola, profissionais que executam, articulação destas com as atividades de sala.

1.4 . Espaços da instituição ocupadas pelas turmas da EPI:

Categoria: Tempos e espaços. (Caracterização dos tempos escolares) O espaço pedagógico como é configurado, revelam o que os alunos e professores fazem, quanto tempo diário as crianças permanecem na escola, movimento feito pelas crianças no tempo que permanecem na escola, se o tempo para cada aula é delimitado pelo sinal, quanto tempo para cada disciplina, assunto, atividade, projeto....

ESPAÇOS

ESCOLARES Se todos estão adequados ao trabalho pedagógico, se revelam o que os professores e alunos fazem, (espaços na escola ocupados pelas turmas da EPI,) como os espaços são ocupados, dinâmica da escola, é viva, vibrante, se há ocupação de outros espaços.


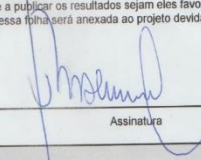

1.5. QUANTO A DOCUMENTAÇÃO

1.6. Documentos na escola referente a EPI, o que constam seus registros, projeto político pedagógico, referência a EPI, publicações, registros de parcerias, datas da elaboração dos documentos, preocupação em atualizá-los

INFORMAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DA EPI

- 2.1 No período de observação na Escola Pública Estadual Coronel Antônio Lehmkuhl, buscaremos saber, dos envolvidos no trabalho pedagógico, o que mudou após a implementação da EPI, em cada um dos aspectos elencados abaixo. Assim, sobre os pontos de maior impacto no âmbito das categorias listadas a seguir, verificaremos
- 2.2 No âmbito dos três aspectos fundamentais da reorganização curricular (espaços, tempos e conhecimentos/saberes), efetivados durante 2014 nesta unidade educativa revela-se **potencialmente indutor** para o alcance de uma educação mais integral:

ANEXO A - Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Educação em Tempo Integral e os Aspectos Curriculares que norteiam sua Trajetória.		2. Número de Participantes da Pesquisa: 10	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Juarez da Silva Thiesen			
6. CPF: 437.468.299-68	7. Endereço (Rua, n.º): JOAO CARLOS DE SOUZA SANTA MONICA Casa FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88035350		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (48) 4009-3497	10. Outro Telefone:	11. Email: juarez.thiesen@ufsc.br
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>08</u> / <u>04</u> / <u>2015</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina	14. CNPJ: 83.899.526/0001-97	15. Unidade/Orgão: Departamento de Metodologia de Ensino	
16. Telefone: (48) 3721-9243	17. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>NESTOR HABKOST</u>	CPF: <u>398.538.779-53</u>		
Cargo/Função: <u>Diretor do CEO</u>			
Data: <u>8</u> / <u>4</u> / <u>2015</u>	 Assinatura		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) educador (a),

Eu, Edilene Eva de Lima, CPF65462580991 e RG 1.737.793, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula nº 201305746, conto com a sua participação na qualidade de sujeito da pesquisa intitulada *Escola Pública Integrada: O que revela dez anos de Educação em Tempo Integral na escola estadual Coronel Antônio Lehmkuhl*, a qual tem como objetivo principal identificar os elementos que revelam mudança curricular desenvolvidas na experiência de educação em tempo integral nas redes públicas catarinense, particularmente na experiência vivenciada a partir do projeto da Escola Pública Integrada (EPI) em uma escola da rede estadual.

Esta pesquisa se justifica por abordar uma temática de interesse dos profissionais da educação e por poder vir a contribuir para as reflexões acerca da educação integral, especialmente na concepção e organização curricular das escolas que oferecem educação em tempo integral.

A pesquisa prevê a aplicação de entrevistas a partir de abril de 2015 com diretores, equipe pedagógica, professores e ex-alunos da escola estadual Coronel Antônio Lehmkuhl. Esta instituição escolar foi convidada a participar da pesquisa por levar-se em conta o fato da mesma estar envolvida com a experiência da EPI desde 2003. Também, pelo fato de que a escola teve uma participação efetiva na elaboração e aplicação do projeto da Escola Pública

Integrada. Além da entrevista será realizado roteiro sistemático de observação do trabalho pedagógico nesta instituição de ensino.

Sua participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da entrevista, independente do motivo sem qualquer penalidade.

Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam a contribuir para os estudos e reflexões acerca da educação integral. Os danos da pesquisa são mínimos, mas podem gerar desconforto por parte dos participantes haja vista que os questionamentos advindos da entrevista buscarão observar o que vem sendo desenvolvido na escola. Desse modo buscaremos contornar da melhor maneira possível, tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrente da sua participação na pesquisa.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, bem como após a realização da coleta e registro de dados, estaremos a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Este documento, apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma ficará em posse da pesquisadora e outra do sujeito da pesquisa.

Desse modo, a pesquisadora se compromete a cumprir as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, particularmente aquelas contidas nos itens IV. 3

Agradecemos sua participação.

Edilene Eva de Lima – Pesquisadora Responsável

e-mail: edilima_prof@hotmail.com

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen – Orientador e supervisor da pesquisa

e-mail: juarez@ced.ufsc.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão

Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC

CEP: 888040-900 Caixa Postal 476

(48) 3721-9206

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:

CPF: RG: Profissão:

Data:/...../.....

Assinatura:

ANEXO C- Declaração da Rede Estadual autorizando a pesquisa na escola



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
RUA WANDERLEI JÚNIOR, 202 – CAMPINAS - SÃO JOSÉ

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender a solicitação do **Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen**, orientador da aluna Edilene Eva de Lima, do Curso de Pós-Graduação "Stricto Sensu" – Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação – UFSC, responsável pelo Projeto de Pesquisa: "**Educação em Tempo Integral e os aspectos curriculares que norteiam sua trajetória**", autorizo a realização da pesquisa na EEB Coronel Antônio Lehmkuhl do município de Águas Mornas.

São José, 06 de março de 2015.

Assinatura manuscrita em azul da Gerente de Educação.

Dagmar Diana Fava Pacher
Gerente de Educação



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS
GERENCIA DE EDUCAÇÃO
RUA WANDERLEI JÚNIOR, 202 - CAMPINAS - SÃO JOSÉ

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS ASPECTOS CURRICULARES QUE NORTEIAM SUA TRAJETÓRIA”**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento da pesquisa, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 20 de março de 2015.

Assinatura manuscrita de Selma David Lemos em azul.

Selma David Lemos
Supervisora de Educação Superior
GERED-Gde Fpolis